



УЧЕБНИК ДЛЯ ВУЗОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией Н.В. КЛЮЕВОЙ

Допущено Министерством образования Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности



ББК 88.8я73
П24

А в т о р ы ;
*Клюева Н.В., Батракова С.Н., Варенова ЮЛ.,
Кабанова Т.Е., Кашанов М.М., Рожков М.И.,
Смирнов А.Л., Субботина Л.Ю., Третьякова Г..Ф.*

Педагогическая психология: Учеб. для студ. высш учеб заведений / Под ред. Н.В. Клюевой. - М.:
П24 Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400 с.

ISBN 5-305-00083-1.

Учебник освещает современные подходы к психологическим проблемам воспитания и обучения, выражающиеся прежде всего в характеристике предмета, задач, принципов и методов педагогической психологии науки и сферы практической деятельности. Большое внимание уделяется связи образования и культуры, философско-психологическим основам и принципам построения образовательного процесса, роли психолога, работающего с детьми, педагогами, управленцами, родителями. Для самостоятельной работы студентов предложены вопросы с целью их обсуждения, практические задания, способствующие развитию исследовательских навыков. Для преподавателей предназначены темы семинарских занятий по основным изучаемым вопросам.

Адресовано студентам, которые готовятся к работе в качестве психолога в образовании, и будущим педагогам; представляет интерес для ученых и специалистов в области педагогики и психологии, для учителей общеобразовательных школ, колледжей, техникумов и профессиональных учебных заведений.

ББК 88.8я73

ISBN 5-305-00083-1

© Коллектив авторов, 2003
© «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003
© Серийное оформление обложки.
«Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогическая психология - наука, предметным полем которой является образование. Главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Развивающее образование ставит на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (эмоциональной, личностной, духовно-нравственной). В образовании все активнее используется практико-ориентированное обучение, задачей которого является развитие способностей учащихся получать знания на основании собственного опыта посредством рефлексии. Для психолога, работающего в образовании, важно ответить на вопрос: «Создает ли образование условия для полноценного функционирования, психического и физического здоровья, личностного роста ребенка?». Любая акция педагогического сообщества ценна только при соблюдении Конвенции о защите прав ребенка, принятой в 1989 г. Организацией Объединенных Наций и ратифицированной в 1990 г. в России

(приложение 1).

Возможности педагогической психологии как конструктивной, практико-ориентированной науки, выступающей фактором развития образования, каждого из его субъектов - детей, родителей и педагогов, - огромны. Современная педагогическая психология строится на принципе неразрывности субъекта и объекта. Она превращает конструирование жизни в исходный пункт своего исследования, рассматривая в свою очередь само исследование как проектирование феноменов, формируя таким образом сознание и психологов и педагогов. Психолого-педагогические теории, данные в учебнике, объясняют накопленную информацию, делают более понятными сложные явления, прогнозируют последствия принимаемых решений и обнаруживают новые факты. Но самое главное - они решают одну из важнейших проблем., заключающуюся в том, каким должен быть психолог, работающий в образовании, какие принципы должны определять его профессиональную и личную позицию. И это во многом зависит от знаний психолога, которые могут быть получены из учебников. Однако в большей степени эффективность работы психолога определяется его личностными особенностями: глубоким интересом к людям, эмоциональной стабильностью, уважением прав другого человека, осознанием профессионального долга, способностью вызывать доверие, высоким уровнем самопонимания. Этический кодекс психолога в России еще не стал регулятором его профессиональной деятельности. Тем более важна ответственность, которую он берет на себя, осознанность каждого его действия, понимание последствий принимаемых решений.

Базовыми и универсальными принципами работы психолога в образовании являются:

- гуманность - уважение личности и прав субъектов образовательного процесса, признание их личностного роста приоритетным направлением и главной целью работы психолога;
- экологичность - отказ от любых форм экспансии, ориентация на неманипулятивные, ненасильственные способы работы, обеспечивающие безопасную атмосферу общения;
- демократичность - опора на демократические принципы при осуществлении работы в образовании; психолог стремится занять позицию равноправного сотрудничества, партнерства и соучастия с родителями, детьми и педагогами;
- конструктивность - работа психолога направлена не на выявление ошибок, нарушений и т.п., а на поиск ресурсов для развития и совершенствования образовательного процесса;
- открытость – действия психолога осуществляются гласно, открыто;
- понятность и приемлемость для работников образования методов, применяемых психологом;
- конфиденциальность - результаты работы психолога не могут быть оглашены без согласия того, кто взаимодействовал с ним.

В учебник включены вопросы и задания, над которыми студенты могут подумать сами или обсудить вместе с преподавателем и группой на семинаре, предложены ситуации, которые могут быть использованы при освоении нового учебного материала, для систематизации знаний по соответствующему разделу, при контроле качества усвоения материала, при проведении семинарских занятий. Ситуации могут обсуждаться в группах (по 3-4 человека), каждая из которых обосновывает свой вариант решения и определяет подходы к формированию личности ребенка. Для преподавателей, ведущих курс «Педагогическая психология», будут полезны темы семинаров, предложенные после каждой главы.

ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ



Предмет, задачи и структура педагогической психологии

Педагогическая психология - отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса.

В современной психолого-педагогической литературе существуют различные трактовки предмета педагогической психологии. С одной стороны, педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений [1]. С другой, - ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным, предмет педагогической психологии определяется как процесс учения, который включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся [10]. В данном определении не представлены такие предметные области педагогической психологии, как психология воспитания и психология труда учителя.

А.В. Петровский, подчеркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что «предмет педагогической психологии - изучение психологических закономерностей обучения и воспитания». С его точки зрения, педагогическая психология изучает вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых оно достигается, рассматривает взаимоотношения между учащимися, а также между преподавателем и учащимся.

В связи со сложностью образовательного процесса существуют тенденции подчеркивать многоплановость предмета педагогической психологии, которая заключается в том, что с помощью фактов, механизмов и закономерностей освоения социокультурного опыта человека (ребенка) идет процесс изменения его интеллектуального и личностного развития как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом [3].

Педагогическая психология - это развивающаяся сфера профессионально-психологической деятельности, призванная решать актуальные проблемы образования. Психологическая служба образования начала формироваться в России с 1970 г. Используя современные достижения педагогической психологии, она повышает эффективность процесса обучения и воспитания. В 1999 г. разработано «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования в Российской Федерации». В качестве основной цели психологической службы образования Положение определяет содействие формированию развивающегося образа жизни обучающихся, развитию у них творческих способностей, созданию позитивной мотивации к обучению, а также определение психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

Традиционно от педагогической психологии как науки ожидают изучения, объяснения и описания феноменов, происходящих в образовании. В то же время педагоги и психологи, непосредственно имеющие дело с образовательной практикой, порой не находят в педагогической психологии ответов на сущностно важные для себя вопросы: каковы цели, смысл и предназначение педагога и психолога в современном обществе, как поступать в той или иной проблемной профессиональной ситуации. У представителей академической психологии и практиков разные предметы профессиональной деятельности, разные цели и средства ее реализации, разный профессиональный язык. Рекомендательный способ взаимодействия науки и практики, особенно такой сложной, как образовательная, оказывается недостаточно эффективным. Это обусловлено тем, что рекомендации отстают от динамично развивающейся по своим законам реальной ситуации. Кроме того, не всегда учитывается, кто будет ими пользоваться. В затруднительной ситуации действуют и практические психологи. С одной стороны, результаты научных исследований обогащают их представления о сущности образовательного процесса, с другой - они зачастую не находят в них ответа, в частности, на такие вопросы, как: в чем смысл работы практического психолога в образовании? Как соотносится деятельность психолога и педагога? Как выстраивать технологию психологической работы с субъектами образовательного процесса? Научным миром осознана необходимость осмысления психологии образования как социокультурной и практико-преобразующей науки. «Необходимо рассмотреть науку с точки зрения ее включенности в процессы творения человеком человеческого мира и самого себя в этом мире [8]. Методология, теория и методика образования сегодня и, в частности, психология образования «избавились от статуса низшего жанра, недостойного научной рефлексии, а

сама практика образования стала полигоном обнаружения путей и средств новой антропотехники, склоняющейся не к воздействию на человека, а к системному изменению ситуаций его взаимодействия с людьми и с самим собой» [9].

Таким образом, педагогическая психология не только исследует психологические механизмы и закономерности процессов, происходящих в образовании, но и стремится интегрировать их в современную образовательную практику. В связи с этим **предметом педагогической психологии являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.**

Педагогическая психология является отраслью науки, тесно связанной с возрастной и дифференциальной психологией, психогенетикой, педагогикой, социальной психологией, философией, культурологией.

Основными задачами педагогической психологии являются:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
- изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родители, учителя, администрация образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

Структура педагогической психологии включает в себя три раздела: психология педагогической деятельности, психология обучения и психология воспитания.

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков обращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия с управленцами образовательного учреждения.

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

Психология воспитания изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

Перед педагогической психологией встают **новые задачи**: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

Наиболее продуктивные подходы к пониманию **места психолога в образовании** заключаются в следующем:

- психолог - диагност ситуации, помогающий ребенку выбрать путь развития, найти для него программу обучения с учетом индивидуальных особенностей;
- психолог - конфликтолог и психотерапевт;
- психолог - проектировщик ситуации развития ребенка и образовательной среды в целом;
- психолог, отвечающий за выстраивание коммуникаций в образовательной среде учреждения;
- психолог, отвечающий за сохранение психологического здоровья детей;
- психолог - консультант по управлению и Специалист по развитию школы как образовательного учреждения.

Функция психолога в образовании - это функция развития и самого образования, и всех его

субъектов (ребенка и детского коллектива, педагогов, родителей, руководителей образовательного учреждения).

Вопросы и задания

1. Что изучает педагогическая психология?
2. Дайте характеристику связи педагогической психологии с философией, культурологией, возрастной психологией, общей психологией.
3. Представьте, что вы разговариваете с учителем. Сформулируйте в понятной для него форме цели и задачи психологической службы школы.

План семинара

«Цели, задачи и функции психолога в образовании»

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. Функции психолога, работающего в образовании.
3. Нормативно-правовое обеспечение работы психолога в образовании.

Основная литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человековедения. М., 1977.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М., 1998.
3. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. М., 1999.
4. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
5. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб., 1998.

Дополнительная литература

6. *Вербицкий А.Л.* Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки //Проблемы психологии образования. М., 1992.
7. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
8. *Злобин Н.С.* Культурные смыслы науки. М., 1997.
9. *Ляудис В.Л.* Психологическое образование в России: новые ориентиры и цели. // Вопросы психологии. 1998. № 5.
10. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М., 1998.

Принципы и методы педагогической психологии

Принципы педагогической психологии

Формирование современной педагогической психологии определяется гуманитарными идеалами научности, направленными на становление самостоятельного, жизнеспособного человека как уникального духовного образования в условиях обучения и воспитания.

Принцип социальной целесообразности. Развитие педагогической психологии обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которые определяют социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Так, на настоящем этапе социально целесообразным становится создание таких образовательных систем, которые способствуют воспитанию самостоятельной, автономной личности, способной к определению и реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества.

Любое психическое явление или система, ставшие предметом изучения педагогической психологии, анализируется с точки зрения социальной целесообразности *на двух уровнях:*

- *уровень адаптации* (непротиворечие индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности);

- *уровень преобразования* себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию данного человека (системы) и прогрессу общества в целом).

Принцип единства теории и практики. Образовательная практика является основным источником проблем для теоретических и экспериментальных исследований педагогической психологии, а также критерием оценки их результативности. Психолого-педагогическая теория и практика взаимно влияют друг на друга.

Выделяются три ключевых вопроса при организации взаимодействия теории и практики педагогической психологии:

Зачем? Поиск смысловых оснований применения новых психологических знаний человеком (вовлечение человека в событийную общность с новым знанием и с психологом, приобретение личностного смысла в новом знании, приобретение потенциала для совершения дальнейших преобразований).

Что? Определение целей психологического воздействия (в зависимости от понимания природы человека и его развития);

Как? Оценка эффективности применяемых психотехник (целесообразность применения, характер влияния психолога, краткосрочные и долгосрочные результаты влияния психолога и т.д.).

Принцип развития. Целью любого воздействия теории и практики педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучается в развитии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

- *рост и созревание* - приобретение психических новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза без активного вмешательства со стороны участников образовательного процесса. Примерами образовательных систем, основанных на данном типе развития, являются системы

свободного воспитания личности (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори и др.);

- *формирование* - приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного опыта и норм, активно транслируемых взрослыми участниками образовательного процесса. Образовательные подходы, основанные на данном типе развития, - бихевиористический и деятельностный;

- *преобразование* - приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития. Данный тип развития осуществляется при содействии взрослых участников образовательного процесса, основная задача которых состоит в создании возможностей для самосовершенствования ребенка. Гуманистическая педагогика, экзистенциально-гуманистический и субъектный подходы к образованию реализуют данный принцип развития на практике.

Принцип детерминации позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Выделяется два типа детерминации:

Каузальная детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие/отношение прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека. Например, девиантное поведение подростка позволяет предположить наличие неблагоприятных факторов семейного воспитания данного ребенка и выработать программу их оптимизации. Недостатками интерпретации, построенной на каузальной детерминации, являются влияние стереотипов, а также жесткая привязанность к прошлому опыту субъекта, невозможность рассмотрения уникальных возможностей субъекта в преодолении каких-либо трудностей.

Целевая детерминация устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь девиантному подростку в данном случае будет строиться на основе выявления его жизненных целей и ценностей, а также формирования самостоятельных навыков достижения данных целей.

Принцип системности. Предмет исследования рассматривается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. В педагогической психологии целью любой системы является развитие ее участников, осуществляемое на различных уровнях:

индивидуальном, который включает в себя генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности и т.д.;

социальном, в котором содержатся коммуникативные навыки участников, выполнение социальных ролей, принципы существования социальной общности и т.д.;

духовном, имеющем ценностно-смысловые основания существования человека, субъектность человека - баланс между индивидуальными и социальными детерминантами поведения, отраженную субъектность - вклад в культуру и жизнь других людей.

После того как установлен состав уровней системы, анализируются взаимоотношения между ними, выявляются закономерности их функционирования, изучается генезис системы и системные качества изучаемого предмета.

Методы педагогической психологии

В психологии, в том числе педагогической, к настоящему моменту сложились два методологических подхода к изучению человека: естественнонаучный и гуманитарный (психотехнический).

Естественнонаучный подход направлен на построение истинной картины происходящего, познание объективных, общих законов природы. Психолог занимает позицию отстраненного исследователя, не влияющего на происходящее с исследуемым объектом. Исключено влияние собственного отношения к происходящему, ценностей, которые признает исследователь. Различные типологии, классификации являются результатом использования математических методов обработки результатов.

Гуманитарный подход концентрируется на наиболее существенных проявлениях человеческой природы: ценностях, смыслах, свободе, ответственности. Для этого подхода наиболее важным становится не столько понимание психологических закономерностей и фактов, сколько отношение человека к этим фактам, смыслы, которые он им придает. В гуманитарном познании акцент смещается с выявления общих закономерностей на поиск индивидуального, особенного. Кроме того, в гуманитарном подходе признается сложность, противоречивость и изменчивость человеческого бытия.

Педагогическая психология как наука нуждается в накоплении эмпирических данных, их систематизации и объяснении. Для этого в рамках естественнонаучной парадигмы сформированы две исследовательские стратегии:

стратегия наблюдения, обеспечивающая сбор данных в контексте поставленной исследователем задачи, накопление эмпирического материала, для того чтобы в дальнейшем выйти на описание закономерностей наблюдаемого процесса или явления;

стратегия естественнонаучного констатирующего эксперимента, которая позволяет обнаружить явление или процесс в контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание. Ребенок, педагог или родитель выступают здесь для психолога в качестве объекта исследования, испытуемого. Программа исследования формируется заранее, влияние психолога на изучаемый процесс должно быть сведено к минимуму;

третья стратегия формирования того или иного процесса с заданными свойствами предполагает активное взаимодействие психолога с другим человеком. Появление этой стратегии связано с тем, что современная педагогическая психология становится наукой не об устоявшемся личном сознании человека, но о сознании становящемся, развивающемся, сознании духовно растущего человека, совершающего усилие и работу по своему развитию. Процедуры, используемые для реализации этой стратегии, гибкие, зависящие от особенностей взаимодействия. Психолог проявляет заинтересованность в происходящем. Для реализации третьей стратегии особенно важны умения психолога интерпретировать, понимать, рефлексировать, проблематизировать и вступать в диалог с другим человеком.

Интерпретация. В основе каждого языка лежат некоторые понятийные конфигурации, которых мы условно назвали «интерпретационные схемы». Факты, помещаемые в личные интерпретационные схемы, приобретают различные смыслы. Возможность вхождения в смысловое поле другого ведет к пониманию людьми друг друга.

Понимание трактуется как искусство «схватывания» смыслов коммуникации, действий людей, фактов и событий, возникающих в контексте определенной ситуации.

Согласно представлениям А.А.Вербицкого, человек существует в различных контекстах (объективных и субъективных). Интеграция множества смыслообразующих контекстов образует в процессе взаимодействия человека с миром его субъективную картину. Последняя опосредует

восприятие человеком мира и себя в нем, влияет на выбор поступков, выступая фактором более «объективным», чем объективные характеристики ситуации.

Понимание носит активно-диалогический характер, и смысл порождается в совместной деятельности и общении психолога с другим человеком.

Среди приемов, которые можно использовать для организации понимания:

- сведение сложного к простому, вычленение базовой идеи и чувств;
- налаживание отношений содействия, сотрудничества, сопереживания психолога между двумя субъектами;
- работа по правилам майевтики для расширения поля возможных смыслов, т. е. постановка вопросов такого уровня неопределенности, который бы стимулировал «естественные» процессы расширения смыслового поля;
- приемы «выращивания смыслов» как повторение основной мысли, интерпретация сказанного, использование вопросов на уточнение, углубление смысла, выдвижение гипотез о смысле сказанного.

Важнейшим условием понимания является рассмотрение предъявляемого смысла как авторского, т.е. как предлагаемого говорящим, а не вносимого от себя слушающим.

Понимание связано с *рефлексией*, которая является одним из механизмов понимания себя и своего бытия. Задача психолога – помочь другому выйти в рефлексивную позицию, т. е. как бы «приостановить» непрерывный процесс жизни и вывести за ее пределы. К рефлексивному выходу приводят непонимание в общении, невозможность глубоко и полно охарактеризовать свою ситуацию.

Диалог понимается как приобщение к иному смысло-жизненному пространству, которое не исчерпывается языковым взаимодействием и не приводит к поиску истины, а проясняет духовные измерения существования.

Проблематизация понимается как мыслительная техника, состоящая в требовании объяснить, обосновать, что, почему и в связи с чем утверждает другой. За счет проблематизации резко повышаются продуктивность и качество суждений, формируются навыки поиска, проработки и построения оснований своих утверждений и действий.

Методы, реализующие третью стратегию, некоторые авторы называют методами практической психологии. К ним относят:

психологическую консультацию, психологическую коррекцию, психотерапию, психотренинг [5. - С. 115-116], метод поэтапного формирования умственных действий, метод восхождения от абстрактного к конкретному. Исследуя особенности становления познавательных процессов, ученым удалось разработать подходы к их формированию. Таким образом, одновременно решались две задачи - исследования и формирования. Методы, которые традиционно использовались в педагогической психологии в целях диагностики, имеют высокий коррекционный потенциал. Так, детский рисунок, с одной стороны, может быть использован только как диагностический инструмент. С другой стороны, это хорошо отработанный метод психологической коррекции.

В работе школьного психолога важен развивающий потенциал метода, т. е. возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе развивающих программ [1]. Психолог-практик не заинтересован в проведении только обследования. Ему более важно использовать метод с максимальной пользой для коррекционной и развивающей работы.

Принципы построения и организации психодиагностической деятельности психолога в школе [1] включают в себя:

соответствие выбранного подхода и конкретной методики целям и задачам эффективного психологического сопровождения ребенка;

результаты обследования должны быть сформулированы на понятном для других языке либо легко поддаваться переводу на понимаемый другими язык;

прогностичность используемых методов, т. е. возможность прогнозировать на их основе особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения и воспитания;

высокий развивающий потенциал метода;

экономичность процедуры. Хорошая методика должна быть короткой, многофункциональной процедурой, существующей как в индивидуальном, так и в групповом варианте, легкой в обработке и по возможности однозначной в оценке полученных данных.

Действия психолога при организации любого воздействия на ребенка должны быть согласованы с родителями. Решение вопроса о присутствии родителей на психологическом обследовании должно решаться индивидуально. При диагностическом обследовании дошкольников и младших школьников

присутствие родителей желательно. Это поможет родителям увидеть особенности ребенка, а психологу будет легче строить работу по обсуждению результатов диагностики. Кроме того, реакции родителей на происходящее дают психологу дополнительный материал об особенностях взаимоотношений в семье.

В более старшем возрасте, если ребенок не возражает, обследование может проводиться без родителей. Но в любом случае надо получить письменное разрешение родителей на проведение обследования.

Характеристика методов

Основными методами педагогической психологии являются следующие.

Наблюдение - целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях. За ребенком можно понаблюдать во время урока или игры со сверстниками, за родителем - во время праздника, организованного в классе, причем наблюдатель должен опираться на объективно наблюдаемые параметры поведения, а не интерпретировать их.

Ошибки наблюдения, связанные с личностью наблюдателя:

«эффект ореола» связан со склонностью наблюдателя к обобщению поведения наблюдаемого. Так, наблюдение за ребенком во время уроков переносится на его поведение вообще;

ошибка «ложного согласия» состоит в том, что наблюдатель в оценке поведения следует мнению окружающих, сложившемуся о нем («все так говорят»);

ошибка «средней тенденции» связана со склонностью ориентироваться на типичные, «среднестатистические» для каждого человека поведенческие проявления, а не отличные от обычных формы (представление о том, что мальчики в среднем более активны и энергичны, чем девочки, может повлиять на ход наблюдения за особенностями отношений детей разных полов);

ошибка «первого впечатления» является результатом переноса сложившихся стереотипов восприятия на наблюдаемого человека.

Чтобы избежать указанных ошибок, желательно наблюдать за поведением конкретного человека длительное время, сопоставлять свои данные с результатами наблюдений других людей.

Наблюдатель должен хорошо представлять, что, для чего и каким образом он собирается наблюдать: должна быть создана программа, определены параметры наблюдаемого поведения, способы фиксации. В ином случае он будет фиксировать случайные факты.

Разновидностью наблюдения являются дневники, которые могут вести родители и педагоги, описывая особенности развития детей, их взаимоотношений с окружающими. Ценный материал психолог может получить из дневниковых записей и самоотчетов, которые ведут участники тренингов и групп личностного роста.

Самонаблюдение является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии. Дети-дошкольники легче нарисуют свое состояние, чем будут рассказывать о нем.

Эксперимент - метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

По *форме проведения* выделяют *естественный и лабораторный эксперимент*. Естественный эксперимент был предложен А.Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности (на занятиях, в игре). Педагог может широко использовать этот метод в своей работе. В частности, изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала, особенности его понимания и запоминания. Такие известные в нашей стране педагоги, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург и др. добились высоких результатов в обучении и воспитании детей благодаря экспериментированию, созданию инновационных площадок в образовании.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях. В частности, особенности познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия и др.) могут изучаться с помощью специально созданной аппаратуры. В педагогической психологии данный вид эксперимента практически не используется, так как возникает проблема переноса полученных в лабораторных

условиях данных в реальную педагогическую практику.

По целям проведения выделяют *констатирующий и формирующий эксперимент*. Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактно-логического мышления, степени сформированности моральных представлений). В этом случае разновидностью констатирующего эксперимента являются тесты. Полученные данные составляют основу формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Благодаря экспериментально-генетическому методу, созданному Л.С. Выготским, появилась возможность не только выявить качественные особенности развития высших психических функций, но и целенаправленно влиять на их формирование. В рамках формирующего эксперимента доказана возможность формирования у младших школьников научно-теоретического мышления, созданы условия для интенсивного изучения иностранного языка, обеспечено сближение учебной и профессиональной деятельности.

Специальной формой эксперимента является исследование при помощи *тестов*. Тесты - стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. В педагогической практике впервые тесты стали использоваться в 1864 г. в Великобритании для проверки знаний учащихся. В конце XIX в. Ф. Гальтоном, основателем тестологии, был разработан ряд заданий для оценки индивидуальных особенностей человека. Термин «тест» был введен американским психологом Дж. М. Кеттелом (1890 г.). Им была создана серия тестов, направленных на определение уровня интеллектуального развития. Известны шкалы, созданные А. Бине в 1905 г. для обследования детей в возрасте 3-11 лет. Шкала включала в себя 30 заданий различной трудности и предназначалась для диагностики умственной отсталости. В 1911 г. В. Штерном введено понятие коэффициента интеллекта (IQ), измерение которого остается одной из целей тестирования.

В России тесты начали применяться в начале XX в. А.П. Болтуновым в 1928 г. была создана «измерительная шкала ума» на основе шкалы А. Бине.

В настоящее время тесты используются в системе профессионального отбора, при патопсихологической диагностике, для определения уровня готовности ребенка к поступлению в школу, для выявления особенностей сформированности познавательных процессов и личностных свойств (на этапе адаптации к школьному обучению, при переходе в среднее звено, при обследовании старшеклассников). Тестирование может быть использовано для выявления психологических особенностей ребенка, испытывающего трудности в общении, в обучении и т.д. Психолог может предложить педагогу пройти психологическое тестирование для выявления его психологических особенностей. Психологу эти данные помогут при проведении консультационной работы.

Качество теста определяется его надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностью (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой задания (способностью теста подразделять испытуемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

Разновидностью тестов являются *проективные тесты*, особенность которых заключается в исследовании личностных характеристик по произвольным реакциям (порождение свободных ассоциаций, интерпретация случайных конфигураций, описание картинок с неопределенным сюжетом, рисование на тему).

Тест свободных ассоциаций может быть проведен под видом игры «думаем вслух». Экспериментатор дает определенное слово, а ребенок называет десять ассоциаций, которые приходят ему в голову в связи с этим словом. Вначале предъявляются несколько камуфляжных слов-стимулов, а затем называются значимые слова, такие, как «твой отец», «твоя мать» и др.

Использование теста тематической апперцепции (ТАТ) может помочь собрать информацию о взаимоотношениях ребенка с окружающими. Набор сюжетных и бессюжетных картинок в черно-белом варианте позволяет испытуемым в зависимости от уровня развития мышления, речи, чувств и на основе предыдущего жизненного опыта (апперцепции) по-разному трактовать изображаемую ситуацию. Экспериментатор, используя такой тест, может решать диагностические и коррекционные задачи, обсуждая с испытуемым вопросы: «Кто изображен на картинке? Что происходит на картинке? Что думают и чувствуют персонажи картинки? Что привело к случившемуся? Что будет?».

Наиболее распространенным методом, используемым психологом образования, являются *рисуночные техники*. Еще в 1914 г. проф. А. Лазурский пытался использовать уроки рисования для

исследования личности ребенка. Наиболее популярны эти техники стали в 1950-е гг. В настоящее время используются рисуночные тесты «Дом - дерево - человек», «Автопортрет», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Картина мира», «Свободный рисунок», «Рисунок семьи».

Некоторые психологи [6] используют рисунок в психологической диагностике, опираясь на следующие принципы:

- создания рисунка, за возникновением которого можно было наблюдать;
- классификации рисунка с точки зрения уровня развития и с точки зрения необычных признаков;
- рассмотрения рисунка как результата полифункциональной деятельности. Эта деятельность может являться полем проекции интенсивных переживаний;
- по принципу, когда больше ошибок в психологической диагностике было вызвано преувеличенной проективной интерпретацией, чем опущением проективной интерпретации.

Отсюда:

- рисунок не следует использовать в качестве единственного отправного пункта проективной интерпретации.
- проективные тенденции следует проверять при помощи исследований, сопоставления с результатами дальнейших испытаний, в разговоре с родителями и т.п.
- рисунок может явиться индикатором не только творческих способностей, но и патологических процессов (функциональных и органических).

К основным аспектам интерпретации рисунка семьи относятся: а) структура рисунка семьи; б) особенности нарисованных членов семьи; в) процесс рисования.

Метод изучения продуктов деятельности позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности. Исследователь, используя данный метод, имеет дело не с самим человеком, а с материальными продуктами его деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки). При осуществлении этого метода важно попытаться воспроизвести процесс изготовления продукта и тем самым обнаружить особенности личности.

Требования к методу: 1) анализируя продукты деятельности, следует установить, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека деятельности или созданы случайно; 2) необходимо знать, в каких условиях протекала деятельность; 3) анализировать не единичные, а многие продукты деятельности.

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения. Для грамотного проведения анкетирования и интервью важно четкое формулирование вопросов, так, чтобы их однозначно понимали испытуемые. В психологии разработаны правила составления вопросов (открытых и закрытых), расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки. Наиболее часто при составлении анкет и опросников встречаются следующие ошибки: используются слова, являющиеся научными терминами или непонятными опрашиваемому; в качестве значений признака применяются неконкретные и общие понятия («часто - редко», «много - мало»), их следует конкретизировать (регулярно - «раз в неделю», «раз в месяц», «раз в год» и т.д.); психолог пытается увлечь опрашиваемого, предлагая неравноценные ответы или используя сленг.

Для проведения беседы важна обстановка доверия между психологом и тем, кого он опрашивает. Необходимо знать правила установления контакта, владеть техниками эффективного общения, способами расположения к себе собеседника.

Социометрия - метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся на социограмму - график, на котором стрелками указаны выборы (отвержения) членов группы, либо в таблицу, в которой подсчитывается число выборов, полученное каждым членом группы. Положительный статус характеризует лидерскую позицию члена группы. Негативный - дезорганизующие тенденции в поведении личности. Используются групповые и индивидуальные формы социометрии, а также модификации в виде игры, рисуночных тестов и др.

Биографический метод - сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка. Данный метод несет большую терапевтическую и коррекционную нагрузку как в условиях

индивидуального, так и группового консультирования.

Генограмма представляет собой форму семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи, по крайней мере в трех поколениях. Генограмма показывает семейную информацию графически, что позволяет быстро визуализировать сложные семейные паттерны. Генограмма служит также источником гипотез о том, как актуальные проблемы связаны с семейным контекстом и развитием во времени.

Анализ ранних детских воспоминаний направлен на выявление актуального жизненного стиля личности. Психолог предлагает как можно более подробно описать несколько самых ранних детских воспоминаний и попытаться дать им название, начиная с фраз типа «Моя жизнь - это...», «Жить - это значит...». При проведении методики важно фиксировать внимание на деталях воспоминаний, на эмоциональном отношении к происходящему в детстве, к особенностям людей, представленных в воспоминании.

В рамках транзактного анализа предложены процедуры исследования жизненного сценария. Психолог стимулирует в ходе беседы с испытуемым обсуждение таких вопросов, как: «В честь кого вас назвали? Каким вы были ребенком в семье (первым, вторым...) и как повлияло появление второго ребенка на вас? Какие пословицы или поговорки могут отразить ценности, отстаиваемые вашей семьей? Как планировали ваше будущее родители?» и т.д.

Математические методы в психолого-педагогическом исследовании используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

Методы оказания психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития школьников и на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция.

Активное социальное обучение (тренинг) - это совокупность методов, направленных на развитие знаний, социальных установок, умений и навыков самопознания и саморегуляции, общения и межличностного взаимодействия. Приемы, которые использует психолог при проведении тренинга: ролевая игра, групповая дискуссия, психогимнастика, тренировка поведенческих навыков, анализ ситуаций, элементы психодиагностики и др. Для получения участниками тренинга обратной связи может быть использована аудио- и видеоаппаратура. К настоящему времени в арсенале педагогической психологии накоплено большое количество программ активного социального обучения, обеспечивающих работу психолога с детьми, с педагогами и родителями.

Целью **психологического консультирования** является культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения. При консультировании школы как организации психолог ориентирован на оптимизацию организационных и управленческих структур. Психолог может выступать как консультант по организационному развитию, направляя свои действия на изменение социальных отношений, взглядов людей и структуры организации с целью улучшения ее функционирования и обеспечения развития. Консультирование может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Методологическая и теоретическая подготовленность психолога, ориентированность в основных подходах к пониманию целей и средств консультирования, специфика заявленной проблемы обуславливают основания его работы с личностью или группой. В практике работы школьного психолога наиболее успешно используются поведенческий, транзактный, гуманистический и когнитивно-ориентированный подходы, элементы гештальт-терапии, психосинтеза, телесно-ориентированной терапии.

Психологическая коррекция - направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. В арсенале школьных психологов много программ, направленных на развитие и коррекцию познавательной области учащихся, эмоционально-личностной сферы.

Вопросы и задания

1. Какие общепсихологические методы используются в педагогической психологии?
2. Какие стратегии психолого-педагогического исследования вы знаете?
3. Назовите методы психологического обеспечения и поддержки, которые может использовать

школьный психолог.

4. Проведите психодиагностическое обследование ребенка и его отношения к семье, используя метод «Рисунок семьи». Продумайте инструкцию, порядок проведения исследования, способы интерпретации.
5. Во время проведения собеседования при поступлении ребенка в первый класс присутствуют родители. Всякий раз, когда ребенок медлит с ответом или ошибается, мама ведет себя очень несдержанно: подсказывает ребенку, толкает его, громко возмущается трудностью заданий. Как вести себя психологу в этом случае?

План семинара

«Принципы и методы педагогической психологии»

1. Гуманитарные идеалы научности и принципы педагогической психологии.
2. Стратегия исследования и стратегия формирования.
3. Принципы построения психодиагностической работы школьного психолога.
4. Методы психологической помощи и поддержки.

Основная литература

1. Битянова М.Р. Организация психологической службы в школе. М., 1998.
2. Гильбух Ю.З. Психодиагностика в школе. М., 1989.
3. Лосева В.К. Рисуем семью: диагностика семейных отношений. М., 1995.
4. Орлов А.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М., 1982.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
6. Шванцара И. Диагностика психического развития. Прага, 1998.

Дополнительная литература

7. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. М 1.
8. Джеймс М., Джонсгард Д. Рожденные выигрывать. М., 1993.
9. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
10. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.
12. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. Ярославль, 1996.
13. Тихомирова Л.Ф., Басов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль, 1995.
14. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Проективные методы в психологической диагностике. М., 1991.
15. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М., 1997.
16. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей. Ярославль, 1997.
17. Черников А. Генограмма и категории анализа семейной жизни. // Психологическая консультация. 1997. Вып. 1.

Исторические аспекты развития педагогической психологии

Несмотря на то что интерес к ребенку существовал всегда, предметом научного изучения детство стало сравнительно поздно. В XVII-XVIII вв. ребенок как объект научного исследования рассматривался в рамках естественных наук, прежде всего в медицине. В конце XVIII в. появилась книга врача Д. Тидеманна о развитии психических способностей ребенка. В 1851 г. выходит книга Лебиша «История развития души ребенка». Большое количество исследований особенностей детского развития принадлежало врачам и естествоиспытателям, в том числе Ч. Дарвину. В конце 1870-х гг. русский психиатр И.А. Сикорский опубликовал исследование об особенностях утомления детей.

Переломным моментом в исследовании ребенка стала книга «Душа ребенка» В. Прейера (1881), в которой описаны результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развития органов чувств, моторики, воли,

рассудка, языка) и предложены методики изучения детства. После появления книги В. Прейера интерес к психологии развития ребенка возрастает.

В Америке начинает проводить педагогические исследования С. Холл, опирающийся на биогенетический подход и теорию рекапитуляции, которая заключалась в том, что развитие ребенка - это сокращенный вариант развития человеческого рода. Другой американский психолог Дж. Болдуин утверждал необходимость индивидуального подхода к ученикам на основе данных экспериментальной психологии. Значительное влияние на становление педагогической психологии имели труды немецкого ученого К. Гросса, создавшего теорию игры как формы естественного саморазвития. Им впервые детство было рассмотрено как самостоятельная фаза в развитии человека.

Необходимость научного обоснования педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке подчеркивали Ян Амос Коменский, Дж. Локк, Жан Жак Руссо, Иоганн Песталоцци, Адольф Дистервег, П.Ф. Каптерев.

Особую роль в становлении педагогической психологии как науки сыграли труды К.Д. Ушинского, прежде всего его книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Именно ему принадлежит высказывание: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях».

Педагогическая психология как самостоятельная наука стала формироваться в середине XIX в., а интенсивно развиваться - с 80-х гг. XIX в. Объективными предпосылками ее формирования стали:

разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина, в которой была сформулирована идея о том, что развитие подчиняется определенному закону). Любая крупная психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;

требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка является основой эффективного педагогического процесса);

появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В.М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов, в частности памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Вине). Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 г.

Основой *педагогической психологии* (термин был предложен в 1877 г. П.Ф. Каптеревым) считались общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса. Именно П.Ф. Каптерев [9] предложил рассматривать образование как выражение внутренней самостоятельности человеческого организма и развитие способностей.

В конце XIX в. определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая - связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя (Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич, П.Ф. Лесгафт, В. Анри, Э.Клапаред, Дж. Дьюи и др.). Вторая тенденция обозначилась в связи с выходом работ Г. Ле Бона «Психология воспитания» (1910) и В.-А. Лая «Экспериментальная дидактика» (1903), зафиксировавших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании. Психология учителя - самостоятельный раздел педагогической психологии стал формироваться в 40-50-х гг. XX в. До этого существовала скорее «психология для учителя», задачей которой было психологическое просвещение учителей (У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Дж. Дьюи).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три - по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Термин «экспериментальная педагогика» был предложен Э. Мейманом (создателем лаборатории при школе, решающей задачи обучения и воспитания) в 1907 г. и долгое время трактовался как синоним педагогической психологии.

Итогом съездов стало разочарование в возможности применения рекомендаций психологов на практике. Это объяснялось установкой на непосредственное приложение данных, полученных в общей психологии к образованию, и отсутствием методов изучения ребенка, адекватных задачам педагогического процесса.

Большой интерес на съездах вызвали выступления педологов. Возникнув в конце XIX в. на Западе, педология как комплексная наука о ребенке в начале XX в. распространилась и в России. В 1904 г. в Петербурге открылись педологические курсы под руководством А.П. Нечаева, целями которых были распространение знаний, необходимых для понимания особенностей развития, а также образование педагогов. Практическими задачами курсов стали проведение исследований психофизической природы детей, обоснование методов исследования индивидуальных особенностей учащихся, сбор материалов

как основа для будущей реформы школы. В этот период выходят журналы «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия», «Семья и школа», «Русская школа». Задача педологии заключалась в том, чтобы собрать и систематизировать данные, касающиеся жизни и развития детей, обнаружить законы детского развития, установить его периоды. Педология как наука основывалась на четырех принципах, существенно менявших представления о том, как надо изучать ребенка.

Первый принцип - отказ от изучения ребенка «по частям», стремление прийти к синтезу разносторонних знаний (физиологических, психологических, педагогических и др.) о ребенке.

Второй принцип - генетический, который предполагал изучение ребенка в развитии, в динамике, через выявление тенденций его становления.

Третий принцип - изучение ребенка в социальном окружении, в связи с условиями его жизни и воспитания.

Четвертый принцип - практическая направленность педологии, стремление сделать науку о ребенке значимой для воспитателей и детей.

Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П.П. Блонский, выступивший за перестройку педологии на основе марксизма. Он разработал основы трудовой политехнической школы, вошел в состав секции Государственного ученого совета по разработке учебных программ и учебников. Педология была включена в программу педагогических институтов. Становление советской психологии как материалистической науки позволило утверждать П.П. Блонскому, что педология имеет свой предмет исследования - связь отдельных свойств ребенка между собой. Он писал: «Явления роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, педолог же изучает связь роста и поведения ребенка». Исследования П.П. Блонского [2] строились на двух главных принципах - принципе развития и целостном подходе к изучению ребенка. Таким образом, предметом педологии был симптомокомплекс различных эпох, стадий и фаз детского развития.

Педология была призвана изучать проблемы воспитания ребенка в тесной связи с его возрастными особенностями. Поэтому ее главной задачей можно считать изучение законов детского развития на основе биогенетической теории. Иными словами, ребенок в своем онтогенетическом развитии повторяет главные этапы биологической эволюции и культурно-исторического развития человечества. Эта теория легла в основу концепции культурно-исторического развития Л.С. Выготского [3, 4].

Значительным событием в истории отечественной педагогической психологии стал Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920), председателем организационного комитета которого был В.П. Кащенко. Его книга «Педагогическая коррекция», написанная в 30-е гг., была издана в России лишь в 1992 г. По мнению В.П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато общество. «Воспитывает не учитель, а общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей. Каждый наш поступок, который видят и слышат дети, каждое наше слово и более того - интонация, с которой оно произносится, являются каплями, падающими в тот поток, который мы называем жизнью ребенка, формированием личности».

В середине 1920-х гг. Л.С. Выготский и его ученики формируют основы новой советской психологии, ориентированной на практику. Л.С. Выготский, имевший шестилетний опыт работы в школе, один из первых осознал кризис, в котором находилась психология, и в качестве выхода из него предложил заново осмыслить предмет психологии как науки о функционировании и формировании психических процессов. В 1926 г. вышла его книга «Педагогическая психология» [4], в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Принципиально важное значение для развития педагогической психологии имели идея интериоризации - о том, что психическая функция выходит на арену дважды: сначала во внешнем, а потом во внутреннем плане, - а также идея о том, что обучение есть способ овладения социальным опытом. Л.С. Выготский теоретически обосновал концепцию развивающего обучения: систематическое и целенаправленное обучение носит развивающий характер в том случае, если «забегает вперед», ориентируясь на зону ближайшего развития. Он считал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Культурно-историческая теория Л.С. Выготского оказала существенное влияние на становление общей теории детского развития.

Большое значение для становления педагогической психологии имела работа М.Я. Басова «Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста». Вслед за А.Ф.

Лазурским, разработавшим методику естественного эксперимента, М.Я. Басов [1] стремился найти объективные методы изучения детей. Им была разработана схема и определены требования к наблюдению как научному методу.

Особое значение для развития психологии имели работы С.Л. Рубинштейна и, в частности, определение субъекта как индивида, активно познающего и преобразующего действительность. Уже в 1920-е гг. он связывал идею субъекта с самодетерминацией, самопричинностью, самодеятельностью и самоосуществлением. Концепция субъекта принесла в психологию видение человека активного, самостоятельно строящего свои отношения с бытием. «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя». Идея субъекта и субъектности подхвачены отечественными психологами и востребованы современным образованием.

27 декабря 1927 г. открылся Первый съезд педологов, с основным докладом на котором выступил А.Б. Залкинд. На его основе была разработана программа развития педологии. В частности, в практику образования была внедрена система педологического обследования. Дети два раза в год осматривались педологом, окулистом, педиатром, невропатологом и другими специалистами. «Трудных» детей осматривали в психологическом кабинете. На каждого ребенка заполнялась анкета, включающая: 1) ориентировочные данные; 2) сведения о родных; 3) эмбриональные факторы; 4) течение родов; 5) историю развития ребенка; 6) социальные факторы; 7) обучение; 8) речь; 9) проявления характера, нервности, поведения; 10) особые способности; 11) житейскую приспособленность; 12) время начала трудностей, перемен в поведении; 13) дополнения; 14) общий вывод педсовета школы. Отдельно проводился опрос родителей и регистрация условий жизни ребенка. Также производилось обследование ребенка (уровень развития высших психических функций, степень обученности, самооценка и др.). Педологи комплектовали классы по результатам тестовых методик, устанавливали школьный режим, контролировали деятельность педагогов. Основным инструментом их работы были тесты и опросы.

В 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса», в котором отмечалось, что педология есть результат некритичного перенесения в советскую педагогику антинаучных принципов буржуазной науки. Были и серьезные претензии к качеству рекомендаций, которые давали ученые практикам. После выхода постановления развитие педологической психологии было приостановлено.

Против разработок педологов активно выступал А.С. Макаренко, призывавший к целостному подходу к личности воспитанника, которая формируется детским коллективом. Он использовал в своей работе метод естественного эксперимента А.Ф. Лазурского. «Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания» [11].

В 1930-е гг. были развернуты исследования процессов обучения и развития: взаимосвязи в познавательной деятельности восприятия и мышления, памяти и мышления, развития мышления и речи в процессе обучения, механизмов и этапов овладения понятиями. К 1940-м гг. появилось много исследований, посвященных вопросам усвоения учебного материала разных предметов. В 1950-е гг. А.Р. Лурия и его коллеги разрабатывают проблему диагностики умственной отсталости, которую начал исследовать еще в 1920-е гг. Л.С. Выготский. Под руководством Б.Г. Ананьева [7] формируется научное направление «онтопсихология» - дисциплина, объединяющая возрастную и дифференциальную психологию и направленная на изучение целостного жизненного пути человека. Им разрабатывались проблемы формирования умственной деятельности, сознания и самосознания, характера и воли в условиях обучения.

В 1955 г. начал выходить журнал «Вопросы психологии», отражающий новейшие достижения психологической теории и практики в России и за рубежом. Было организовано Всесоюзное общество психологов. Появился интерес к общим проблемам человека, к осмыслению образования как всеобщей формы человеческого способа жизни. Стало разрабатываться целостное представление о психологии человека, анализировалось школьное образование в его связи с историческими и логическими корнями человеческого развития. Философский образ человека, самосозидающего и открытого к возможностям, был воплощен в книгах «С чего начинается личность» (1979) и «Философско-психологические проблемы развития образования» (1982). Педагогическая психология начала обогащаться философскими и культурологическими идеями.

С конца 1950-х гг. начала складываться целостная концепция обучения: развивающего обучения, обучения на основе поэтапного формирования умственных действий и понятий, проблемного обучения. В 1960-х гг. была создана теория обучения, основанная на формировании абстрактного мышления у

младших школьников [5]. В 1970-х гг. начинает разрабатываться общая теория учебной деятельности.

Важное значение для дошкольного воспитания имело исследование влияния игры на развитие ребенка.

В современной педагогической психологии развернуты исследования особенностей морального развития детей, применяется целостный подход к детству как самоценному периоду в жизни человека, рассматривается влияние семьи на развитие ребенка, работа с трудными детьми и психология трудового воспитания, общение со взрослыми и его влияние на формирование личности ребенка и другие социально-психологические вопросы.

Психология педагогической деятельности как составная часть педагогической психологии начала формироваться сравнительно недавно. Одну из первых попыток изучения качеств личности учителя предпринял в начале 1930-х гг. Б.Г. Ананьев [7]. В 1960-1970-е гг. активно разрабатываются проблемы психологии труда учителя, роли, места и стилей общения в педагогической деятельности.

Современные психолого-педагогические исследования легли в основу контекстного обучения, интенсивного метода обучения иностранному языку, управления учебно-познавательной деятельностью, концепций, связывающих обучение, исследование и развитие.

Большое значение для становления педагогической психологии имели социально-психологические исследования детских коллективов и учебных групп, вопросов управления образовательным учреждением, реформирования образования в целом, главная задача которого в том, чтобы перейти от культуры полезности к культуре достоинства [8]. Большое значение для педагогической психологии имеет концепция общих способностей и креативности, а также концепция системогенеза профессиональной, в том числе педагогической деятельности.

В 1971 г. открывается Институт психологии, одним из направлений которого стала разработка фундаментальных проблем психологии и теоретических основ ее прикладных разделов. С 1980 г. начал выходить «Психологический журнал», ориентированный на освещение фундаментальных проблем психологии.

Институт общей и педагогической психологии (в настоящее время Психологический институт) занимается разработкой проблем человека, интегрируя усилия психологов и философов.

Начиная с 1980-х гг. российские психологи стали активно сотрудничать с зарубежными коллегами. В Россию в 1986 г. приезжают В. Франкл, затем К. Роджерс и В. Сатир, которые не только читают лекции, но и проводят групповые занятия. Встречи с гуманистическими психологами стали событием в психологической жизни России. Появляются новые Ассоциации и объединения психологов - Ассоциация практической психологии, Ассоциация гуманистической психологии, Психоаналитическая ассоциация и др. Российские ученые и практические психологи, работающие в образовании, становятся членами Международной ассоциации школьной психологии (ISPA).

Большое значение для развития педагогической психологии имела Всесоюзная конференция психологов в Таллине (1983), целью которой был анализ результатов работы психологов образования, определение уровня их теоретической и методической оснащенности. В 1984 г. в Москве в Институте психологии АН СССР состоялась I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР. Существенным этапом в развитии школьной психологической службы стал многолетний эксперимент (1981-1988) по введению в школах Москвы должности практического психолога. На основе анализа результатов эксперимента было разработано Положение о психологической службе народного образования (1989). Ведущие психологические центры, обеспечивающие развитие образования, сформированы в Москве, Самаре, Санкт-Петербурге, Ярославле и других российских городах.

В 1988 г. вышло постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во всех учебно-воспитательных учреждениях страны, что явилось правовой основой деятельности практического психолога образования, определило его социальный статус, права и обязанности.

Обсуждение накопленного опыта работы психологов образования, теоретических, методических и организационных проблем школьной психологической службы происходило на Всесоюзной конференции «Научно-практические проблемы школьной психологической службы» (Москва, 1987), на I съезде практических психологов образования Российской Федерации (Москва, 1994), на XI съезде психологов образования (Пермь, 1995).

В настоящее время в России выходит много газет и журналов, освещающих многообразие теоретических и прикладных исследований (еженедельник «Школьный психолог», «Психологическая

газета», журналы «Прикладная психология», «Мир психологии», «Педология. Новый век», «Журнал практического психолога»). Существует Российское психологическое общество (РПО), целями которого являются содействие развитию психологической науки, практике и образованию; привлечение ученых и специалистов в области психологии к решению актуальных научных и практических задач в интересах всего общества; обеспечение профессиональной и социальной защиты психологов и др.

Таким образом, педагогическая психология в связи с разветвленной психологической службой, обеспечивающей развитие образования на современном этапе, представляет собой органичное единство методологии, теории и практики. Накопленные в отечественной педагогической психологии научные данные о закономерностях психического развития ребенка, о характеристиках различных возрастных периодов, о механизмах обучения и воспитания, об особенностях труда учителя являются фундаментальными предпосылками для работы психолога в образовании. Достижения педагогической психологии активно используются педагогами, которые осознают потребность в психологическом осмыслении образовательных ситуаций и сотрудничают с психологом. Развитие педагогической психологии и ее тесная связь с практикой позволили существенно изменить образовательную ситуацию в России.

Вопросы

1. Каковы объективные предпосылки появления педагогической психологии как науки?
2. Какие принципы были положены в основу педологии как комплексной науки о ребенке?
3. В чем отличительная особенность современного этапа развития педагогической психологии?

План семинара

«Теоретические и практические основы создания психологической службы в школе»

1. История становления педагогической психологии в России.
2. Модели работы психолога в образовании (исторический аспект).
3. Цели и задачи психологической службы в современном образовании.
4. Стратегия и тактика вхождения психолога в школьную жизнь.

Основная литература

1. Басов М.Я. Избранные психологические труды. М., 1975.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические произведения. В 2 т. М., 1979.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Давыдов В.В. Психологическая наука в школе // Вопросы психологии. 1982. № 6.
6. Зеньковский В.В. Психология детства. М., 1996.

Дополнительная литература

7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
9. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. М., 1982.
10. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология дореволюционной России. Дубна, 1995.
11. Макаренко А.С. Соч.: 2-е изд. М., 1957. Т. 4.
12. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
13. С чего начинается личность. М., 1979.

ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН



Особенности отношения к ребенку на ранних этапах развития общества

Роль образования на каждом историческом этапе меняется в зависимости от принятой человеческим сообществом системы ценностей. Представления о том, по каким законам осуществляется развитие человека в образовательном процессе, определяет содержание, формы и методы обучения и воспитания, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, уклад жизни учебных заведений. Цели и задачи образования являются элементом ценностно-нормативной культуры общества, производной от социальных представлений о природе и возможностях человека.

Культурологический подход к образованию предполагает рассмотрение вопроса о том, как общество воспринимает и воспитывает ребенка, в качестве одной из главных характеристик культуры в целом. Культура (от лат. cultura - возделывание, воспитание, почитание, развитие) - специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, в совокупности отношений. В культуре может фиксироваться способ жизнедеятельности отдельного индивида и социальной группы. В простом, медленно развивающемся обществе человек слит со своей культурой. Обычаи, верования, привычные общественные формы кажутся ему единственно возможными и верными. Проявление автономии культуры по отношению к человеку, а следовательно, и необходимость образования достигаются при определенном уровне общественного и духовного развития.

Многочисленные результаты эмпирических исследований позволили М. Мид выделить три типа культур в истории человечества - *постфигуративные* (дети учатся у своих предков), *конфигуративные* (дети и взрослые учатся в основном у своих сверстников) и *префигуративные* (взрослые могут учиться и у своих детей).

В середине XX в. в исследованиях культурологов подлинной реальностью культуры становится личность и ее характер, установки и жизненная история. Понятия, которые вводятся ими в науку - «базовая личность», «национальный характер», «социальный характер», - свидетельствуют о повышенном интересе к вопросу о взаимодействии личности и общества.

Базовая личность определяется как устойчивая совокупность черт характера, присущих людям данной культуры и проявляющих себя в широком диапазоне ситуаций, начиная от бытового поведения и кончая религиозными и политическими взглядами.

«*Социальный характер* - это результат динамической адаптации человеческой природы к общественному строю» [10]. Социальный характер, связывая тип культуры с определенным типом личности, и служит системой, с помощью которой происходят поиск, отбор и переосмысление информации. Он может изучаться путем систематического наблюдения, сравнительного изучения биографий, тестирования.

Любой народ богат представителями самых разнообразных психологических типов, но тем не менее некоторые типы в одних культурах встречаются чаще, чем в других. Кроме того, у представителей любого народа одни психологические качества доминируют над другими.

В своей работе «Психологические границы общества» А. Кардинер [8. - С. 203] отмечает, что социальный характер состоит из «систем действий» и «проективных систем». В процессе вхождения в культуру происходит перенос возникших в детстве «проективных систем» на широкий круг ситуаций. Образ матери переносится на других женщин, в частности на жену, образ отца - на мужчин, облеченных властью.

Важнейшими элементами воспитания А. Кардинер считает постоянство или спорадичность материнской заботы; регулярность питания; отношение родителей или тех, кто их заменяет, к ребенку; помощь в научении ходить, говорить; способы наказания; время и методы отнятия от груди; контроль за опорожнением желудка. Изучая культуру алорезов (жителей острова Алора в 600 милях восточнее

Явы), А. Кардинер обнаружил отсутствие согласованного кодекса нравственных правил. Обещания, даваемые детям, не выполняются. Матери и отцы редко бывают с детьми. Самостоятельно обучаясь ходить, дети часто падают и ушибаются. Их отличает замкнутость, конфликтность. Нередко ими овладевают приступы ярости. Среди взрослого населения часты ссоры, разводы. Большую роль в отношениях играют деньги.

По-другому воспитывались дети в племенах команчей, которые жили охотой, войной и торговлей. Главную роль в племени играли молодые мужчины. Женщины посвящали себя заботам о семье. Ребенка ждали, радовались его появлению. Грудью кормили долго. Система требований к ребенку была согласованной и ориентированной на спортивные и охотничьи успехи. В результате такого воспитания у команчей развивалась сильная уверенная личность. Взрослых и детей отличали доброжелательность, кооперативность. А.Кардинер также изучал технику воспитания человека западной культуры на примере небольшого американского городка Плейвилля. Большую роль в воспитании здесь играет авторитет отца и длительная забота матери. Ребенка воспитывают в чистоте, комфорте, стремятся развить в нем привязанность к родителям. Однако чрезмерная забота, излишняя сексуальная дисциплина оказывают неблагоприятное воздействие на развитие личности, порождая пассивность и инертность.

В России воспитание отличается от воспитательных традиций других народов; главная черта русского характера заключается в его внутренней антиномичности. Это подчеркивали еще С. Булгаков, Н. Бердяев и Н. Лосский. В.Г. Белинский говорил о бессилии при силе, бедности - при огромных богатствах, бессмыслии - при уме природном, тупости - при смывленности природной. Г.Струве - о легковерии без веры, борьбе без творчества, фанатизме без энтузиазма, нетерпимости без благоволения. Постоянное несогласие между законами и жизнью, между учреждениями писаными и живыми нравами народными отмечал А.С. Хомяков. *Русскому народу свойственна специфическая национальная психология*, проявлениями которой являются ответственность перед призраком будущих поколений, иллюзионизм, неумение и нелюбовь жить в настоящем, суетливое беспокойство о вечном. Среди качеств, присущих русскому народу, выделяют максимализм, нетерпимость, недостаток исторической трезвости, разлад между словом и делом, мечтательность, легкомысленность, недалёковидность.

Специфику русского национального характера объясняют географическим положением России, ее историей, в первую очередь взаимоотношениями с соседними народами, внешними влияниями на генофонд, специфическим ландшафтом, характером русской природы. На формирование личности русского человека оказывает влияние ритм крестьянской жизни в холодном климате - смена бездеятельности и пассивности в долгие зимние месяцы и освобождение после весенней оттепели. В психологической антропологии есть попытки исследовать особенности национального характера традицией тугого пеленания младенцев, существующей в России, которое приводит к тому, что дети растут сильными и сдержанными, признавая необходимость сильной внешней власти. На короткое время младенца освобождают от пеленок, моют, активно играют с ним. Многие русские, по мнению иностранных психологов, испытывают сильные душевные порывы и короткие всплески социальной активности в промежутках долгих периодов депрессии и самокопания. Особенности российского менталитета заключаются в доминировании оральной культуры, характеризующейся неумеренной склонностью к еде, питью и пению.

В типологической модели личности отечественного психолога Б.С. Братуся [2] приводятся характеристики типа «перестроечной личности», которой свойственно переходное потребностно-мотивационное состояние: есть желание, но нет предмета, ему отвечающего. Очень важно, с его точки зрения, не ошибиться в выборе этого «предмета». Он советует по примеру Л.Н. Толстого «брать выше», «для достижения реального и возможного стремиться к идеальному и невозможному».

«Мы бы хотели сохранить и передать будущему эти наши национальные черты мятежности и тревоги, эту упорную работу над проклятыми вопросами, это неустанное искание Бога и невозможность примириться с какой-либо системой успокоения, с каким бы то ни было мещанским довольством», - писал Н. Бердяев.

Однако в XXI в. ценности русской культуры существенно меняются, приводя к смене тех черт характера, которые традиционно были присущи русскому народу и которые хотел сохранить Н. Бердяев. Отвергаются ценности, свойственные традиционной русской культуре (довольство своим местом в жизни, благочестие, скромность). Резко возрастает ценность благосостояния (материальный успех и благополучие), автономии как независимости и уверенности в себе, стремление выразить свою уникальность, формируются установки на социальное неравенство. Такое резкое изменение ценностных

ориентации связано с вхождением России в общемировое цивилизационное пространство. Образцы поведения, нормы общения, ценности, присущие прежде всего западной культуре, «перенимаются» довольно быстро, но не подкрепленные собственным опытом, не соотнесенные с социальным контекстом, зачастую приводят к серьезным внутри личностным конфликтам.

Изменение отношения к ребенку в зависимости от уровня развития общества

На ранних этапах развития человеческого общества воспитание не институционализировалось, а уход за детьми был делом всей общины. Для первобытного общества нормой являлась двойственность отношения к детям. Широкое распространение имел инфантицид, связанный с дефицитом средств к существованию. Характерно, что вероятность инфантицида в обществах охотников, собирателей и рыболовов была почти в 7 раз выше, чем у скотоводческих и земледельческих племен. Оседлый образ жизни и более надежные условия существования снижают вероятность инфантицида, который практиковался в основном по «качественным» признакам. Убивали главным образом младенцев, которых считали физически или психически неполноценными, исходя из предрассудков (например, близнецов) и т.п. Вместе с тем иметь детей считалось почетным; и не только родители, но и близкие родственники были обычно ласковыми и внимательными к детям.

Детоубийство в античном обществе обычно игнорируют, несмотря на сотни ясных указаний античных авторов на повседневность и общепринятость этого. Детей швыряли в реку, сажали в кувшин, чтобы уморить голодом, оставляли на обочине дороги на растерзание птицам и зверям [3]. Ребенок считался в буквальном смысле слова принадлежностью родителей, как и прочая собственность. Цицерон писал, что смерть ребенка надо переносить «со спокойной душой», а Сенека считал разумным топить слабых и уродливых младенцев.

Право распоряжаться жизнью ребенка было отобрано у родителей только в конце IV в. н. э. Умерщвление детей стало рассматриваться законом как убийство только в 374 г. н. э. После Везонского собора (442 г. н. э.) о нахождении брошенного ребенка следовало заявлять церкви, а около 787 г. в Милане был открыт приют для брошенных детей. Тем не менее это не означало, что в обществе сформировалась ценность детства, закрепление за ребенком права на жизнь и любовь. В средние века, как и в античности, положение детей было тяжелым, хотя и в средневековье были нежные, любящие матери, веселые детские игры. Однако характерна амбивалентность образа детства. Младенец - одновременно символ невинности и воплощение зла. А главное - он существо, лишненное разума.

Целый ряд причин затруднял формирование устойчивого позитивного отношения к детям. Среди них высокая рождаемость и высокая смертность. В результате плохого и небрежного ухода в XVII-XVIII вв. в странах Западной Европы умирали от 1/5 до 1/3 всех новорожденных, а до 20 лет доживало меньше половины. Фатализм и смирение в этих условиях были естественны, а холодность, с которой родители относились к смерти своих детей, была проявлением психологической защиты как реакции на то, что случалось слишком часто. Формирование индивидуальных привязанностей между родителями и детьми затруднялось и институтом «воспитательства» - обычаем обязательного воспитания вне родительской семьи. Знать посылала своих детей в другой знатный дом или в монастырь в качестве слуг, пажей, фрейлин, послушников или писарей. Этот обычай был распространен в среде раннефеодальной знати.

Отношения в российской патриархальной семье были жесткими, иерархичными, основанными на принципе старшинства. Детям в ней отводилось подчиненное положение. Согласно Уложению 1649 г. дети не могли жаловаться на родителей, убийство ребенка каралось трехгодичным тюремным заключением, тогда как детей, посягнувших на жизнь родителей, закон предписывал казнить без всякой пощады. Только в начале XVIII в. Петр I устранил это неравенство.

Жестокими были и методы воспитания. На уроках учителя наказывали детей розгами, а дети не смели пожаловаться родителям. Даже в петровскую эпоху, когда репрессивная педагогика стала подвергаться критике, строгость и суровость оставались непререкаемой нормой.

Поворотным пунктом европейского общественного мнения по отношению к детству послужила книга Ж. Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании». В конце XVII - начале XIX в. детоцентристская ориентация прочно утвердилась в общественном сознании. На практике она формировалась не просто. С одной стороны, детоцентризм гипертрофировался, противопоставлялся безразличию, незаинтересованности и даже враждебности общества к детям. С другой стороны, сталкиваясь с трудностями при воспитании детей, теряя веру в возможность счастливого будущего для них, общественное сознание нередко эволюционировало в сторону полного отрицания нужности детей.

Сравнительно-исторический анализ позволил Л. Демозу [3] выделить несколько стилей отношения к ребенку в разные исторические периоды.

1. Стиль детоубийства (античность до IV в. н. э.) характеризуется массовым убийством детей и насилием. В то время важным являлся материальный фактор, способность семьи обеспечить жизнь ребенка. В том случае, если родители не могли прокормить ребенка, они убивали его.

2. Оставляющий стиль (IV-XIII вв. н.э.). Признается наличие у ребенка души. Развито мнение: ребенок полон зла. В этот период появляются кормилицы, практикуется воспитание в чужой семье, в монастыре. Атмосфера в семье - эмоционально холодная и строгая.

3. Амбивалентный стиль (XIV-XVII вв.). Ребенку дозволено войти в эмоциональную жизнь родителей, его начинают окружать вниманием, но в самостоятельном духовном существовании ему отказывают. Такой подход к ребенку аналогичен работе скульптора, который создает произведение искусства из глины. Если ребенок сопротивляется, то из него выбивают «злое начало».

4. Навязчивый стиль (XVIII в.) Характеризуется психологической близостью родителей и детей. Но родители стремятся полностью контролировать не только поведение, но и внутренний мир, мысли и волю ребенка.

5. Социализирующий стиль (XIX - начало XX вв.). Цель воспитания - подготовка ребенка к будущей самостоятельной жизни, процесс тренировки является основой воспитательного воздействия. Этот стиль отношений лег в основу построения большинства психологических моделей XX в. - от фрейдовской «канализации импульсов» до скиннеровского бихевиоризма.

6. Помогаящий стиль (середина XX в.). Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше родителей знает, что ему нужно на каждом этапе жизни. Задача родителей - помочь индивидуальному развитию ребенка, стремиться к пониманию, близости.

Сравнительно-исторические данные показывают, что отношение к детству - результат длительного и весьма противоречивого развития. Разумеется, не следует упрощать картину. Нормативные предписания и реальное поведение не могут совпадать полностью. И в период, когда помогающий стиль является доминирующим, существуют общества (или семьи), в которых подавление ребенка считается приемлемым.

Социологический и социально-психологический подходы рассматривают образ ребенка в культуре и массовом сознании, представления об особенностях детства и взросления и то, как они влияют на выбор стратегии образования. Образ ребенка имеет, по крайней мере, два измерения: чем он является от природы (или от Бога) и чем он должен стать в результате обучения, воспитания, в целом социализирующих влияний.

Необходимо отметить, что каждая культура имеет не один, а несколько альтернативных или взаимодополняющих взглядов на природу ребенка. В частности, в западноевропейской культуре было выделено, по крайней мере, четыре альтернативных образа новорожденного ребенка:

- традиционный христианский взгляд: новорожденный несет на себе печать первородного греха и спасти его может только жесткое подавление воли, подчинение его родителям и духовным пастырям;

- точка зрения социально-педагогического детерминизма: ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а подобен чистому листу, на котором общество или воспитатель может написать все, что угодно;

- точка зрения природного детерминизма: характер и способности ребенка предопределены до его рождения;

- утопически-гуманистический взгляд: ребенок рождается хорошим и добрым, а портится под влиянием общества. Эта идея обычно ассоциируется с романтизмом и гуманистическими взглядами эпохи Возрождения.

Каждому из этих образов соответствует свой стиль обучения и воспитания. Идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации - педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма - принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений, а идее изначальной благодати ребенка - педагогика саморазвития и невмешательства. Эти образы и стили не только сменяют друг друга, но и сосуществуют. Ни одна из этих ориентации не господствовала безраздельно в практике воспитания, завися от сословных, классовых, религиозных, имущественных, семейных, индивидуальных особенностей воспитателей.

Таким образом, образование во многом зависит от систем норм, предписаний и вариантов поведения, которые усваивает ребенок в данном обществе. Каждое общество имеет свое представление о том,

каким должен быть ребенок, как должно происходить его вхождение в культуру.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику эволюции отношения общества к ребенку.
2. Как вы понимаете утверждение «детство - самоценный период в жизни человека»?
3. Верно ли утверждение о том, что каждому народу присущи типичные черты и свойства. Если да, то каким образом это может повлиять на процесс воспитания?
4. Какие особенности русского характера отражены в русских народных сказках, пословицах и поговорках?

План семинара

«Образ детства в истории общества»

1. Особенности отношения к ребенку на разных этапах развития общества.
2. Влияние образа ребенка в культуре и общественном сознании на стратегию образования.
3. Особенности русского национального характера и воспитание.

Основная литература

1. *Вербицкий А.Л.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
2. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
3. *Демоз Л.* Психоистория. Ростов н/Д, 2000. С. 83-86.
4. *Кон И.С.* Ребенок и общество. М., 1988.

Дополнительная литература

5. *Лебедева Н.М.* Базовые ценности русских на рубеже XXI в. // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3.
6. *Лихачев Д.С.* О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4.
7. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
8. *Соколов Э.В.* Культурология. Очерки теорий культуры. М., 1994.
9. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М., 1999.
10. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1990.

Философско-психологические представления о сущности человека как основа для построения образовательного процесса

Философские и психологические представления о сущности и природе человека имеют фундаментальное значение для образования, воспитания и педагогической деятельности. «Целостный философский образ человека можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта – развивающейся личности человека» [5. – С. 26]. Попытку оказать квалифицированную психологическую помощь педагогу, родителю и ребенку в процессе его становления невозможно осуществить без опоры на систему теоретических воззрений. Наличие осознанной концепции деятельности и для педагога, и для психолога позволяет объяснять многообразие существующих явлений, предсказывать последствия различных событий, способствовать поиску новых фактов и закономерностей, обобщать накопленную информацию.

Психоаналитический подход. Впервые термин «психоаналитическая педагогика» появился в «Журнале психоаналитической педагогики» (ныне «Психоаналитическая педагогика»), основанном в 1936 г. в Штутгарте Г. Менгом и Э. Шнейдером. Журнал ставил перед собой задачу публикации работ, описывающих опыт применения психоанализа к детям и юношеству, а также затрагивающих вопросы повседневной деятельности воспитателей и учителей, в том числе и домашних преподавателей.

Психоаналитики выдвинули принцип «воспитания воспитателей». Некоторые из них считали, что психоанализ должен сыграть важную роль не только в сфере индивидуальной профилактики, но и в области общей педагогики в качестве «позитивной воспитательной системы». Немецкий психолог Г.

Грин поставил вопрос об использовании психоанализа в школе для выявления природы бессознательных мотивов поведения ребенка, понимания его побуждений и направления их в русло альтруистического самовыражения. По мнению австрийского психоаналитика М. Кляйн, воспитание, основанное на психоанализе, способствует снятию психической перегрузки, возникающей у ребенка вследствие навязывания педагогами и родителями своего авторитета и власти. С ее точки зрения, ранний психоанализ (начиная с 3 лет) обеспечивает предупреждение душевных потрясений и устранение задержек в психическом развитии ребенка.

3. Фрейд в начале века называл Москву третьей психоаналитической столицей мира после Вены и Берлина. На базе Психоаналитического общества, созданного в Одессе, в 1921 г. в Москве открылся детский дом-лаборатория «Международная солидарность». Детский дом стал одновременно учебным центром для врачей-психологов. Число его воспитанников не превышало 10-12 человек. Среди них были дети И. Сталина, В. Сергеева (Артема), М. Фрунзе, академика О. Шмидта. Вопросы, касающиеся детского дома, обсуждались на коллегиях Наркомпроса, Главнаук, Главсоца, на которых председательствовал нарком просвещения А.В. Луначарский.

Но цель психоанализа - помочь человеку в достижении личного счастья - вошла в противоречие с целями коммунистического воспитания. Утверждение психоаналитиков, что тоталитарный строй подавляет индивидуальность, было воспринято крайне негативно. В 1925 г. Совет народных комиссаров принял решение о ликвидации Государственного психоаналитического института.

3. Фрейд называл психоаналитическую терапию «перевоспитанием», или исправлением воспитательных ошибок. В 1933 г. он писал: «Когда при лечении взрослого невротика исследовали детерминированность его симптомов, то постоянно доходили до его раннего детства. Знания более поздней этиологии было недостаточно ни для понимания, ни для терапевтического воздействия. Так, мы были вынуждены познакомиться с психическими особенностями детского возраста и узнали большое количество вещей, которые можно установить лишь не иначе, как благодаря анализу, смогли внести также поправки в общепризнанные мнения о детстве».

В основе психоаналитического подхода к воспитанию лежат следующие представления. Сущность человека определяется психической энергией сексуальной природы и опытом раннего детства. Основу структуры личности составляют три инстанции: Ид, Эго, Суперэго. Поведение мотивируется агрессивными и сексуальными импульсами. Патология и отклонения в поведении возникают из-за вытесненных в детском возрасте конфликтов. Нормальное развитие основывается на чередовании стадий психосексуального развития и интеграции.

Последователи З. Фрейда открывали новые стороны становления ребенка. В частности, К. Юнг выявил влияние архетипов, составляющих содержание коллективного бессознательного, на индивидуальный опыт ребенка. А. Адлер подчеркивал, что на формирование личности влияет прежде всего ближайшее окружение (семья), чувство неполноценности, стремление к превосходству и представления о будущем. Им была создана первая воспитательная клиника, а затем и экспериментальная школа. А. Фрейд и М. Кляйн много внимания уделяли агрессивным и тревожным детям. В работах Э. Эриксона подчеркивается связь культуры и развития ребенка. Им выделено восемь стадий жизненного пути, перед каждой из которых стоит своя задача. Развитие личности - результат борьбы двух возможностей – позитивной и негативной. Достигаемое на каждой стадии равновесие означает приобретение новой формы эго-идентичности и открывает возможность для включения личности в более широкое социальное окружение. *Задача младенческого возраста* - формирование базового доверия к миру (противоположное чувство - недоверие), *раннего возраста* - автономия (сомнение, стыд), *возраст игры* - инициативность (чувство вины), *школьного возраста* - достижение (чувство неполноценности), *подросткового возраста* - идентичность (диффузная идентичность), *молодости* - интимность (изоляция), *зрелости* – творчество (застой), *старости* – интеграция (разочарование в жизни).

В современном психоанализе акцентируется роль детства в развитии личности, анализируется влияние межличностных отношений и социокультурных факторов на ее становление, ставится вопрос об эмоциональном обучении педагога. Таким образом, психоаналитический подход имеет безусловную ценность для теории и практики образования.

В конце 1980 г. отношение к психоанализу в России изменилось: создано Российское психоаналитическое общество, которое издает журнал «Российский психоаналитический вестник». Многие психологи, работающие в образовании, используют методы диагностики и коррекции личностных проблем ребенка, разработанные в психоанализе. В работе с педагогами психоанализ

направлен на расширение сферы осознаваемого, на формирование позитивных отношений педагога с ребенком и на выращивание в педагоге психотерапевтической позиции.

Бихевиористский подход к образованию. Философской основой бихевиоризма является позитивистская философия, согласно которой научным фактом считается то, что можно наблюдать.

Выдающийся русский физиолог И. Павлов открыл тип научения, который известен как классическое обуславливание. Американские психологи Дж. Уотсон и Э. Торндайк этот тип научения взяли за основу построения объективной психологии. Научение в соответствии с их взглядами - это приобретение организмом новых форм поведения. «Формула «ситуация -ответная реакция» выражает любой процесс учения», - так сформулировал исходную позицию бихевиоризма Э. Торндайк.

В 1913 г. американский психолог Дж. Уотсон опубликовал работу, положившую начало новому направлению в психологии и педагогике, - науке о поведении, или бихевиоризму (англ. behavior - поведение). Бихевиористы сосредоточились на строго объективном подходе, придавая особое значение стимульно-реактивному научению как главному объяснению человеческого поведения. Личность, с точки зрения Дж. Уотсона, - это сумма деятельностей, конечный продукт системы усвоенных навыков. Его работа «Психолого-педагогический уход за ребенком» стала одним из бестселлеров XX в. В ней основатель бихевиоризма отвергал природные предпосылки становления личности, перенеся центр тяжести на приемы поощрения одних реакций и подавление других. Крылатым стало его высказывание: «Дайте мне дюжину здоровых младенцев, и, создав им соответствующие условия, я выращу из них кого угодно...» Свою воспитательную стратегию он опробовал на детях, в том числе на собственных. Причем судьба сыновей Дж. Уотсона оказалась незавидной. Один уже в зрелые годы покончил собой, а другой долгое время лечился у психоаналитиков.

Интерес американских психологов был направлен на наблюдаемые параметры поведения, на внешние действия. В обиход психологии были введены понятия «положительное и отрицательное подкрепление», «научение через подражание».

Э. Толмен (основатель когнитивного бихевиоризма) поставил под сомнение, что промежуточные переменные (мотивы, цели, ожидания, знания и др.) следует исключать из числа изучаемых параметров.

К. Холл [8] ввел в формулу «стимул - реакция» в качестве промежуточного звена потребность организма, которая придает поведению энергию. Главный принцип обучения, с его точки зрения: чем чаще и интенсивнее редуцируется потребность, тем большее сила навыка. Мотивирующим фактором при этом выступает подкрепление каждой правильной реакции.

В работах Б. Скиннера предложена программа модификации поведения личности. Его последователи реализовали эту идею через концепцию программированного обучения.

В образовательной практике широко используются идеи бихевиоризма. Воспитывая ребенка, взрослые используют систему поощрений и наказаний. Причем чем более разнообразна эта система, тем более эффективно воспитание. Отказ ребенку во внимании, улыбка родителя или учителя, подарок за те или иные достижения - лишь некоторые методы, поощряющие желательное поведение ребенка или останавливающие его. Значительное место в воспитании имеет механизм подражания. Именно бихевиористы обратили внимание на то, что взрослый выступает по отношению к ребенку как объект для подражания. Дети быстро усваивают от взрослого демонстрируемые образцы поведения. Важное значение для воспитания имеет идея об операционализации поведения, предполагающая обозначение конкретных, достижимых, привлекательных для ребенка целей и определение методов их достижения. После того как цели и методы их достижения выявлены, создаются условия для тренировки поведения. Так, если ребенок застенчив, смущается в разговоре с незнакомыми людьми, взрослый вместе с ним формулирует цели («хочу быть уверенным», а это значит - «умею проявлять инициативу», это значит - «не боюсь первым вступать в контакт» и т.д.). После этого осуществляется репетиция и отработка навыка уверенного поведения. Возможно использование «жетонной системы», предполагающей использование стимулов, подкрепляющих поведение ребенка.

В то же время необходимо отметить, что для бихевиористов характерно отношение к человеку как к обучаемому, программируемому компоненту социальной системы, как к объекту самых различных манипуляций, а не как к личности, для которой характерны не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности.

Экзистенциально-гуманистический подход к воспитанию личности. В основе антропологических идей лежат представления экзистенциальных философов о сущности человеческого бытия*. С. Кьеркегор выделяет собственное развитие человека как его главную задачу, отводя ему роль субъекта в воспитании и совершенствовании своей личности. Для воспитания личности важно, чтобы человек не

выступал как вещь, формирующаяся по принципам полезности или необходимости.

* Экзистенциализм (от позднелатин. *exsistentia*) - философия существования, иррационалистическое направление современной философии, возникшее в России (Шестов, Бердяев), в Германии (Хайдеггер, Ясперс, Бубер), во Франции (Сартр, Марсель). Категории, которые ввел в философию экзистенциализм: бытие в мире, экзистенция, трансцендирование, проект, свобода и др.

Один из основополагающих принципов экзистенциализма: «Человек есть то, что он из себя делает». Индивидуальное бытие выступает единственным источником возможностей и способностей человека - способности к познанию, творчеству, к нравственному поведению. «Воспитание - это разнообразные виды становления и формирования выбора, борьба человека за то, чтобы кем-то стать... Цель всего процесса воспитания состоит в том, чтобы научить человека творить себя как личность» [7.-С. 4].

Ориентация на уникальность каждой человеческой личности, ее право на свободный выбор в качестве основы человеческого бытия означает отсутствие закономерностей в процессе воспитания. Важно создать условия для того, чтобы воспитуемый сосредоточился на себе, своих мыслях, желаниях. Таким образом, процесс воспитания сводится к формированию у человека интереса к себе, как следствие - появление интереса к окружающим людям.

Основным методом воспитания представители данной концепции считают метод свободного диалога, главным содержанием которого служат вопросы, поставленные воспитателем, чтобы развивать у ребенка критический ум, способность обосновывать свой выбор. Этот метод известен еще со времен Сократа, который называл себя повивальной бабкой, присутствующей при рождении мысли.

Для практики образования идеи этого философского направления были конкретизированы гуманистической педагогикой и психологией. Немецкий философ О. Больнов отстаивал подход к воспитанию, основанный на важности внутренних мотивов человеческого поведения, на формировании свободной от давления социальных институтов личности. Главным условием проявления подлинной сущности человека он считал наличие ситуации выбора. Выбор человека должен быть сознательным, ясным, с тем, чтобы человек мог проявить свою активность в конкретной ситуации, которую он способен изменить. Лишь в этом случае выбор становится высокой нравственной добродетелью, и его суть проявляется в стремлении человека выйти из ситуации окрепшим, перейти на новую ступень нравственной зрелости. Основу нравственного, подлинно человеческого поведения он усматривает в простых нормах нравственности, которые остаются неизменными в различных этических системах. Именно возрождение простых норм нравственности способно предотвратить распад нравственных устоев. «Одна из первых и необходимых задач, которую поставила перед нами современная ситуация, состоит в осознании простых добродетелей, которые во всех политических и этических системах составляют необходимое основание человеческой жизни» [16. - С. 9]. Основой нравственности О. Больнов видит спокойное существование, включающее постоянную готовность к действию, мужество при всех опасностях и никогда не ослабевающую терпимость, способность к благодарности и непоколебимую надежду.

В своем учении о добродетелях воспитатели должны исходить из герменевтики* как единственного метода толкования происходящего с воспитуемым и определения смыслового значения воспитания.

* Герменевтика - искусство и теория истолкования текстов. В древнегреческой философии - искусство понимания, толкования иносказания, многозначных символов.

Гуманистический подход как направление в современной теории и практике воспитания и обучения был сформирован в конце 1950-х - начале 1960-х гг. в США. Основная задача его - формирование человека как уникальной личности, в которой главное - устремленность в будущее, способность ребенка быть свободным и ответственным за себя и окружающий мир. Конкретные педагогические рекомендации ставят во главу угла интересы ребенка, использование контрактов (договоров по поводу того, что и каким образом будет изучаться), поощрение дискуссий, коллективных обсуждений, создание условий для поиска, приоритет заинтересованности ученика, а не оценкам и наказанию. Педагог, принимающий ценности гуманистического образования, принимает ребенка таким, какой он есть (безусловно, в положительном смысле отношения к ребенку), он должен быть эмпатичным и искренним в проявлении своих чувств.

Субъектный подход как развитие идей педагогической антропологии в отечественной психологии. Субъектный подход возник в отечественной педагогике и психологии в противовес традиционной педагогике, в рамках которой педагог содействует «вхождению» ребенка в заранее определенные обществом и учителем нормы. Субъектный подход развивает традиции новых

образовательных технологий 1970-1980-х гг., в центре внимания которых находится ребенок как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности: *развивающего обучения* (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Л.В. Занков и др), *личностно-ориентированной педагогики* (И.С. Якиманская, Ю.К. Бабанский), *гуманистической педагогики* (В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили), *культурно-исторической школы* (В.С. Библер, С.Ю. Курганов, В.В. Рубцов).

Центральным понятием субъектного подхода к развитию личности является понятие *субъектности* как *интегрирующей человеческую психику функции, обеспечивающей адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я»*. Развитие человека осуществляется на двух уровнях становления его субъектности:

1) *адаптация*, или приспособление человека к условиям окружающей среды, осуществляется за счет интеграции всего арсенала психических свойств и средств, которыми человек располагает в данный момент. С одной стороны, с возрастом расширяется и структурируется запас психических свойств и механизмов. С другой стороны, чем более субъектен человек, тем больше возможностей у него актуализировать необходимые ему психические функции и выйти из ситуации с наилучшим результатом;

2) *преобразование собственной психики и окружающего мира* - этот процесс будет иметь субъектный характер в том случае, когда развитие человека происходит по следующим направлениям:

от детерминации к свободе (от генотипических предпосылок развития к ценностно-смысловым механизмам саморегуляции, от объективных предпосылок, предопределяющих деятельность, к свободному выбору целей своего развития, ценностей своей уникальной жизни и смысла индивидуального бытия);

- от неосознанности к осознанности (от иррационального способа принятия решений к рациональному, приводящему в соответствие внутренние ценности и реальное поведение человека);

- от диффузности к целостности (от хаотического способа существования, детерминирующегося в основном требованиями ситуации, к холистическому способу жизнедеятельности, объединяющему поведение человека в различных ситуациях на основе внутренних ценностей);

- от значения (культура) к смыслу (субъективная реальность) (от заимствованных из культуры значений, транслируемых ребенку в актах взаимодействия с другими людьми или предметами культуры, к поиску «смысла для себя»).

Итак, *субъектность представляет собой постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, в котором фаза адаптации сменяется фазой развития человека по направлению от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности, от культуры к смыслу; затем снова человек возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне*. Первоначально психика является средством становления субъектного ядра психики, она предоставляет основания, базу для становления собственно человеческого в человеке [2] в виде генотипических характеристик, возрастных и индивидуальных способностей. Первый этап (уровень адаптации) иногда становится предельным этапом развития человека (например, дети, живущие в условиях социальной депривации и педагогической запущенности; люди с некоторыми психическими отклонениями, неврозами и др.). На этапе адаптации субъектное ядро направляет процесс саморегуляции организма на уровне интегративных личностных характеристик: темперамент, характер, индивидуальность. Другими словами, личность «вбирает» в себя генотипические, возрастные особенности индивида и позволяет ему адаптироваться к внешней среде в соответствии с внутренними целями и ценностями.

На втором этапе развития человек вбирает в себя личность, управляет своими личностными характеристиками и диспозициями. Целью становится преобразование собственной психики и окружающего мира в соответствии с внутренними целями, ценностями, убеждениями. Отправной точкой (средством) становятся уже не психические особенности человека, а ценностно-смысловые основания его личности. Существенной характеристикой второго уровня развития человека становится плоскость «Я - Ты»: психологически зрелая личность реализует те смыслы, которые рождаются в актах взаимодействия с другими людьми и формами культуры. При этом человек стремится от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности.

Субъектность развивается в течение всей жизни человека, и, соответственно, каждый возрастной этап имеет свои задачи в становлении субъектности, свою феноменологию и формы реализации.

Становление субъекта пронизано тремя согласованными направлениями психического развития: общением, деятельностью и самосознанием. На каждом возрастном этапе одна из сфер становится ведущей, решая стоящие перед субъектом задачи развития и определяя его новообразования.

Таблица 1

Задачи становления субъектности на разных этапах онтогенеза

Возрастной этап	Ведущая деятельность (по Эльконину)	Общность	Ведущая сфера, в рамках которой происходит развитие субъекта	Опыт субъектности
0-1 год	Непосредственно-эмоциональное общение	Ребенок -взрослый	Общение	Субъект эмоционального контакта
1-3 года	Предметно-орудийная деятельность	Ребенок -действие - взрослый	Деятельность	Субъект предметного действия
3-7 лет	Ролевая игра	Ребенок - социальные нормы - сверстник	Самосознание	Субъект самосознания
7-13 лет	Учебная деятельность	Ребенок – реактивное обучение - социально значимый взрослый	Деятельность + самосознание	Субъект саморазвития
13-17 лет	Общение	Подросток -подросток	Общение	Субъект общения
17 лет и старше	Самоопределение и профессиональная деятельность	Человек -общество	Деятельность	Субъект жизнедеятельности

Примерами реализации субъектного подхода в отечественном образовании являются школа культуротворчества [3],[7] и школа понимания [2]. Основу *культуротворческих концепций образования* составляют событийные встречи ребенка с опытом культуры, рассматривающие развитие как введение ребенка в мир человеческой культуры через ее открытые проблемы. Именно ребенок как *субъект культуротворчества*, полагают авторы, должен находиться в центре проектирования современных форм образования. Роль же педагога состоит в выстраивании таких отношений, чтобы взрослый оказался как бы между своей собственной *культуросозидательной* работой и *культуроосвоительной* работой детей. Еще одно важное основание становления субъектности современного ребенка, т.е. самостоятельного и ответственного человека, обосновывает Б.Д. Эльконин путем координирования ценности взросления и ценности развития современных людей. Другими словами, акты развития, по Эльконину, должны совпадать с актами взросления (в настоящий момент взросление ассоциируется с независимым статусом, наличием денег, собственного имиджа и т.д., но не с актами собственного развития). Взрослый как посредник между культурой и ребенком наполняет смыслом встречи ребенка с культурным содержанием, придает этим встречам характер событийности, чуда.

Событийная общность людей рассматривается как основание выращивания субъектной позиции ребенка в концепции *школы понимания* [2]. Название указывает на изначальный антропологизм предлагаемой концепции. Отправной точкой нового образования является понимание и принятие

экзистенциальной сущности ребенка. Школа понимания не является реализованной в настоящий момент образовательной моделью; она - скорее прообраз школы будущего. Главная ценность ее - способность открыть, сформировать, упрочить индивидуальные ценности образования у своих питомцев. Школа понимания вбирает в себя лучшие традиции реализации антропологического подхода в образовании:

1) школа понимания основана на живом знании, выводимом учителем вместе с учеником в экзистенциальном диалоге «Я и Ты». Это знание встраивается в систему личного опыта ребенка и становится реальным орудием его индивидуального опыта во взаимодействии с миром;

2) индивидуальный опыт, потребности и ценности ребенка являются отправной точкой в проектировании образования;

3) задача педагога и психолога в образовании - максимально выразительно оформить проблему как пространство возможных действий, т.е. выложить, выразить и представить ту практику, в которой она может стать предметом [15].

Подводя итоги рассмотрения субъектного подхода к развитию личности, отметим, что основным преимуществом данной модели является предоставление ребенку возможности осмысленно строить свое поведение на основе согласования индивидуальных ценностей и социальных требований. Таким образом, снимается опасность как чрезмерной индивидуализации ребенка (которая присуща системам свободного воспитания), так и безоговорочного, некритичного следования социальным нормам (недостаток традиционного обучения). Ребенок рассматривается как самостоятельный, уникальный человек, который строит собственную систему знаний и ценностей на основе опыта событийных встреч с окружающими людьми и культурой. Критериями развития ребенка становятся акты его движения от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности, от значения к смыслу, а также построение поведения на основе согласования индивидуальных ценностей и социальных норм.

Основные идеи и достижения педагогической антропологии можно представить следующим образом [5].

1. Понимание образования как неотъемлемого признака человеческого бытия, как направленного процесса становления и самостановления человека. Образование в педагогической антропологии понимается не как функция общества, государства, а как атрибут человеческого бытия.

2. Выведение целей и средств образования из сущности человека как самосозидающего, трансцендирующего, открытого, превосходящего само себя и мир.

3. Введение в обиход теории и практики воспитания таких категорий, как «свобода», «смысл», «подлинность», «совесть», «духовность», «достоинство», «творчество», «самостановление», «выбор».

4. Описание конкретных механизмов и условий образования с антропологических позиций, с позиций «детоцентризма».

5. Открытие диалогической природы воспитания.

6. Определение детства как самоценного периода человеческой жизни. Ребенок при таком понимании не один из этапов онтогенеза, но ключ в понимании сущности человека.

Вопросы

1. Какие требования предъявляет психоаналитический подход к личности педагога?
2. В чем заключается идея модификации поведения, предложенная бихевиористами?
3. Кто из отечественных психологов и педагогов разрабатывает идеи гуманистического подхода в образовании?

План семинара

«Философско-психологические представления о сущности человека и их значение для образования»

1. Психоаналитический подход к воспитанию.
2. Бихевиористская трактовка образования.
3. Экзистенциально-гуманистический подход к образованию.
4. Идеи педагогической антропологии в отечественной психологии.

Обязательная литература

1. Варначева Л.В. и др. Школьные проблемы глазами психолога. М., 1998.
2. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. №5.
3. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход: В 2 т. Дубна, 1997.
4. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
6. Степанов С. Становление человека: источники, цели, средства // Школьный психолог. 2000. № 4.
7. Фрумин ИД., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1.
8. Холл К., Линдсей Г. Теории личности. М., 1997.
9. Шварцман К. А. Философия и воспитание. М., 1989.

Дополнительная литература

10. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? М., 1986.
11. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
12. Бубер М. Я и Ты. М., 1993.
13. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М., 2000.
14. Шварцман К. А. Философия и воспитание. М., 1989.
15. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3-4.
16. Bollnow O.F. Einfache Sittlichkeit. Gottingen, 1947.
17. Green M. (ed.) Existential Encounter for Teacher. N.Y., 1967.

Концепции педагогического процесса и его психологические основания

Педагогический процесс нередко характеризуют как передачу накопленного старшими поколениями опыта новому, подрастающему. Такая формулировка верна, но представляет лишь рамочное условие происходящих в действительности сложнейших, нередко противоречивых психолого-педагогических процессов, которые сопровождают становление личности. Педагог и психолог руководствуются в своей деятельности более глубоким, а главное, целостным представлением об образовательном пространстве, в котором происходят обучение и воспитание, и психологических механизмах, целенаправленно и стихийно, сознательно и бессознательно актуализирующихся в это время. Прежде всего **педагогический процесс видится как многоуровневый и разноплановый по источникам и деятельности влияния**. В такое представление включены воспитательные влияния микросреды (семья, общение со сверстниками и т.п.), система макросоциальных факторов (общественные отношения, СМИ и др.) и далее специальные институты (образовательные учреждения) целенаправленного образования и воспитания человека. Иными словами, помимо школы воспитанник находится «на перекрестке» различных социальных влияний, «включен» в разнообразные культурные «ареалы» (наука, искусство, религия и др.)> транслируемые по широко доступным коммуникативным каналам, а также в различные социальные группы, в том числе антиобщественной направленности. Процессы присвоения определенных культурных и ценностных ориентиров, выбора своего образа Я сегодня происходят в условиях «напора» стереотипов поведения и конформного их усвоения или противостояния, сопротивления им со стороны подростка.

В образовательном учреждении (школа, детский сад и т.п.) в центре внимания психолога находятся процессы обучения и воспитания, которые целенаправленно организуются педагогами как профессионально подготовленными для этой деятельности специалистами.

Цели образования

В отечественной и зарубежной теории и практике последних десятилетий идет активный поиск

новых путей и повышения средств эффективности образования. В настоящий момент выделяются несколько направлений организации образовательно-воспитательного процесса, которые и определяются как педагогические концепции. Их различия основываются, во-первых, теми *предельными целями*, которые формулируются философами, культурологами, педагогами, психологами и др., и, во-вторых, *содержанием* (наука, искусство, религия, право и др.), в проблемном поле которого предполагается осуществление названных целей. И далее - в контексте и с учетом целей и содержания образования - формируется интеллектуально-эмоциональный, деятельностный «рисунок» взаимодействия участников педагогического процесса, в котором и проявляются их личностные позиции, язык, стиль и методы общения.

Центральным звеном любой педагогической концепции, своеобразной «точкой отсчета» является процесс целеполагания, т.е. выдвижения тех общественно значимых целей, которые обозначают отдаленный во времени, определяющий скорее вектор развития, чем непосредственный результат. Эти цели рефлексированы обществом в лице философов образования, культурологов, ученых, в том числе педагогов и психологов, и формулируются как предельные (стратегические). В центре их внимания находится личность воспитанника, ее предназначение в обществе и основные пути и средства ее становления. Для педагога цели формирования личности являются «сверхзадачей», которая существует в его профессионально-ориентированном сознании как некая предпосылка, определяющая цели и задачи, которые он ставит в конкретной педагогической ситуации.

Концептуальные различия разных подходов выявляются на этапе определения, какие стороны - свойства и черты личности выделяются как наиболее значимые в социокультурном, деятельностном и личностном аспектах. Здесь педагогу и психологу важно определиться не только в собственно психолого-педагогическом плане, но и в своих мировоззренческих и методологических приоритетах понимания столь сложного феномена, каким предстает личность. Не случайно, что в отечественной и зарубежной науке нет единого понимания, что есть личность.

Многообразие философско-психологических воззрений на личность, которое на первый взгляд осложняет работу психолога и педагога, имеет и положительную сторону: знание о личности различных психологических школ (деятельностная концепция личности в отечественной науке, понимание личности в психоанализе, бихевиоризме, аналитической психологии и др.) образуют «магический кристалл», в котором личность просматривается («мерцает») как потенциально способная к различным путям и способам своего самоосуществления. Выделяя для себя и опираясь на определенную концепцию (ряд концепций) личности, психолог и педагог в своем сознании содержит и иные способы понимания, которые в его мыслительном диалоге (анализе, сравнении, вопрошании и т.п.) предстают отдельными «голосами», но одновременно актуально необходимыми в достижении конкретной педагогической цели. Ведь «сверхзадачи» педагога чрезвычайно сложны, а ситуации непосредственного взаимодействия с воспитанниками нередко ставят педагога в тупик, и для их осмысления и практических действий требуется разносторонний анализ.

Роль целостной личности в образовании

Цели гуманизации и гуманитаризации образования выдвигают на первый план те концепции личности, которые исходят из соотнесенности, точнее соразмерности человека и мира, человека и культуры, способности его к целостному (эстетическому) видению мира, любовному отношению к нему и переживанию. Такой подход к изучению человека в отечественной психологии был намечен С.Л. Рубинштейном, который понимал человека как «часть, охватывающую целое», а потому его внутреннее содержание включает все богатство отношений к миру.

Такое миропонимание и мирочувствование, по С.Л. Рубинштейну, должно стать предпосылкой, «подоплекой» в отношении ко всему на свете - природе, людям, другому человеку. Сегодня аналогичные позиции активно отстаиваются философами и философски мыслящими психологами, критично относящимися к тем представлениям о личности, которые выделяют в качестве системообразующего начала социальность и связанные с нею функционально-деятельностные и др. особенности. Человек (индивид) связан с миром как целым (бесконечным), что является основанием целостности самого индивида (как личности). В эквивалентном отношении «Человек - Мир» человек представлен личностью, а не социальностью*. Выдвинутые положения носят мировоззренческий и методологический характер и смысл, но именно они являются основой гуманитарно и гуманистически организованного педагогического процесса.

Целостность как полнота и многообразие отношений личности, как возможность выхода ее за пределы принятых норм и свободного самоосуществления предстает важнейшей характеристикой в содержательной интерпретации процессов обучения и воспитания.

Проблема становления человека как целостной личности осознана в культуре достаточно давно, с развитием машинного производства и общественного разделения труда, когда человек оказался востребован своей профессиональной деятельностью односторонне, «частью». Эта особенность социальной жизни человека и опасности его формирования как «дробного», «частичного» выявлена немецким философом (и поэтом) Ф. Шиллером. В «Письмах об эстетическом воспитании» он показал, как разделением труда дифференцируются способности человека, и для выполнения определенной профессиональной деятельности необходимыми оказываются только память или мышление и т.п. В результате человек теряет самого себя, он становится лишь «отпечатком» своей профессии. Такой человек, по Ф. Шиллеру, ущербен для семьи и общественной жизни, для самого себя и для другого человека.

В настоящее время в условиях НТР угроза одностороннего развития человека только увеличилась. Поэтому идеи мыслителя так созвучны сегодняшним проблемам. И автор одной из наиболее глубоких концепций личности, основатель аналитической психологии К.Г. Юнг [2] опирается на положения этого мыслителя. В статье «О становлении личности», само название которой указывает на ее психолого-педагогическую направленность, ученый утверждает, что становление личности возможно только через обретение его целостности. Ведь достичь уровня личности означает максимально развить целостность индивидуальной сущности. Но путь этот отнюдь не прост, он требует от личности силы преодолеть опасности конформного поведения. Вхождение человека в мир, ближайшее социальное окружение происходит через принятие им множества конвенциональных установлений (расхожие моральные нормы, способы мышления и алгоритмы поведения в стереотипных ситуациях и т.д.), которые облегчают человеку выполнение той или иной деятельности, принятие решений и т.п., и тем самым оказываются жизненно необходимыми. Одновременно следует видеть в этом и другую сторону - личность в подобных ситуациях чаще проявляет себя односторонне и неполно, а потому, пишет К.Г. Юнг, подчинение конвенции всегда означает отречение от целостности, а отсюда уже одно стремление действовать поверх принятых установлений означает значительный шаг в развитии личности.

«Насколько современное образование способствует целям формирования целостной личности? Какие педагогические концепции оказываются более близкими к решению этих целей? » -вопросы, которые являются главными для построения и организации педагогического процесса.

Традиционные концепции образования

Как сказано выше, главные концептуальные установки, которые становятся основаниями для организации педагогического процесса, отражают в себе социальные, социокультурные, в том числе научно-технические тенденции в общественном развитии. Так, видение и понимание процессов обучения и воспитания в отечественной теории и практике советского времени основано, во-первых, на представлении о роли и месте человека в обществе, его функциях и обязанностях, характере его «включенности» в социальный организм, а, во-вторых, уровнем развития научного и прежде всего естественнонаучного знания, достижениями в технико-технологической сфере (НТР), когда востребованным оказывается в первую очередь интеллектуальный потенциал человека (знание и умственное развитие). Эти тенденции общественного развития и определяют так называемую традиционную концепцию образования, которую иногда называют знаниецентристской, или предметоцентристской, так как в центре внимания ставится учебная дисциплина, а не ученик. Ее стратегические цели («сверхзадачи») формулировались в лучших гуманистических традициях -формирование гармонически развитой личности, однако социальный заказ, выраженный в партийных и государственных документах, в большой степени корректировал намеченный идеал: нужен был человек с фиксированным «набором» социально направленных качеств (мировоззренческих и идеологических) и стереотипов поведения, а также - что важно для всякого образовательного учреждения - знанием основ наук, которые дают возможность включиться в общественную жизнь и определенную сферу производства. Идеологический аспект как порождение советской системы, стремящейся подчинить полностью личность обществу, растворить ее в социуме и его потребностях, сегодня как будто снят.

Между тем второй вектор развития образования - ориентация на усвоение школьником знаний основ наук - сохраняет свою значимость. И не может не сохранять. Соответствие образования уровню научного развития, так называемая наукосообразность является отражением спроса на интеллект в современном обществе. Отказ от этого означал бы откат от научно-технического прогресса, а, как известно, наша страна и без того отстает по целому ряду отраслей научного и технического развития. Соответствие науке (наукосообразность) как образовательный принцип сохраняет свою актуальность.

Чем же объясняется критика в адрес традиционной концепции, т.е. в чем недостаточность такого образовательного принципа? Причина кроется прежде всего в особенностях научного познания, его устремленности к объективности, идеалом которой выступает естественнонаучное знание, как будто не зависящее от человека, а потому наиболее достоверное. Этот идеал был недостаточно критично осмыслен педагогической теорией и практикой, что привело к тому, что содержание образования формировалось с учетом и на основе естественнонаучных идеалов объективности и достоверности. В результате ученик получает так называемое объективное знание, но это обескровленное, мертвое знание, которое и не отражает изучаемые явления и факты* и главное - предстает как отчужденное от человека, не затрагивающее важных для него смысловых проблем. В контексте такой естественнонаучной парадигмы образования очень органично и значительно укоренен прагматический аспект использования научного знания. Так, на уроках биологии нередко природа предстает, говоря словами тургеневского героя, как «мастерская»: высокая сосна - будущая корабельная мачта, травы - лекарственные растения, пушистый зверек - теплый мех для человека и т.д. В результате подобного изучения природа не имеет самоценности, а потому отношение, которое формируется к ней, носит сугубо утилитарный характер.

* Сегодня исследовательская мысль ученых-естественников приходит к необходимости представить свой предмет в его органичных связях с человеком.

Названные выше цели и содержание образования делают понятными личностные позиции учителя и учащихся, направленность педагогических воздействий, язык и стиль общения и те психологические механизмы, которые актуализируются в нем. Учитель здесь выступает как облеченное социальным доверием лицо, профессионально подготовленный специалист, который обладает необходимым запасом знаний «своего» предмета и методов его передачи учащимся. Он является источником научного знания и его транслятором. Требования, предъявляемые к учителю, включают помимо информационного обеспечения образовательного процесса задачу насыщения его эмоционально-ценностными, смыслообразующими компонентами, обращенными, на первый взгляд, к личности воспитанника. Однако эти мировоззренческие, экзистенциально-культурные смыслы носят единообразный, идеологически однозначный характер, задающий конформные модели поведения, тем самым ограничивающий возможности личности к выбору и осуществлению себя как индивидуальности.

Ученик в системе таких монологически заданных отношений выступает как исполнитель, который обязан усвоить основы наук. В первую очередь он, по удачному выражению К.Д. Ушинского, - «учебный человек», а потому востребованы те особенности и психологический потенциал в целом, которые обеспечивают успешное усвоение учебного материала - знания, умения и навыки. Его личностное самоопределение, если и предполагается, то на определенном учебной программой, социально, идеологически и культурно заданном пространстве.

Культурологический подход в образовании

В настоящее время утверждается то направление в образовательной практике, которое обеспечивает его подлинную гуманизацию и гуманитаризацию и которое представляет иную концепцию процесса образования. В ее основе лежит принцип культуросообразности образования, никоим образом не противоречащий, а дополняющий и необходимо обогащающий научное содержание образования. Философское и психолого-педагогическое обоснование формирования личности в культуре дано в трудах С.И. Гессена [1]. Исходным для него является признание множественности целей, которые стоят перед человеком, и выбора - адаптивно-приспособительного поведения или того пути, который открывается перед личностью как путь ее бесконечного развития. Точнее, это иерархия целей, стоящих перед человеком. Осуществление первых - практических, в том числе прагматических - лишь необходимое средство для выполнения целей второго порядка, которые выдвигает перед человеком культура. Это цели-задания, т.е. задачи высшего порядка, открывающие путь бесконечного развития.

Культура отражает бытие человека во всех существенных для негоопределенностях: это философское, научное, эстетическое, нравственное, религиозное и т.п. измерения этого бытия. Любой предмет, вещь, явление содержат в себе в неявном виде эти «измерения», каждый может быть представлен как своеобразный микрокосм. И освоение их (предметов, явлений) в многообразии их реальных связей и отношений является залогом становления целостной личности.

Соответствие образования культуре означает, что наука предстает перед учащимися не только в ее актуальных результатах, но и в истории научного знания, в процессе его возникновения, его исторического личностного созидания. Пусть это будут фрагменты истории науки, но значимые для выявления диалогов различных ученых, различных позиций, которые (диалоги) приводили к полноценному познанию. Ведь атмосфера научного диалога органично воспитывает интеллектуальную раскованность и смелость мышления, цельность и целостность личности.

В рамках культурологического подхода необходимо изменяются и личностные позиции участников педагогического процесса - и не только ученика, но и учителя. Применительно к ученику сегодня настойчиво утверждается личностно-ориентированный подход. Установка на ученика как «учебного человека» сменяется личностно-ориентированным подходом, значение которого признается всеми педагогами и психологами, однако в это понятие вкладывается разное содержание. В литературе можно встретить интерпретацию личностно-ориентированного подхода как гуманистическую (социально-нравственную), направленную на уважение ученика безотносительно каких-либо особенностей характера и поступков в качестве некоторой «презумпции» его человеческого достоинства и возможностей разнообразного самопроявления. Такое понимание имеет глубокие традиции в образовательной практике и заслуживает внимания.

Другая позиция в понимании личностно-ориентированного подхода заключается в том, что педагогический процесс необходимо «выстраивать» с учетом интересов и потребностей воспитанников таким образом, чтобы каждый имел возможность выбора и самореализации как личности. В этом направлении развивается практика многих школ, в особенности за рубежом. Признавая значимость такого понимания личностно-ориентированного подхода и необходимость его использования, не следует его преувеличивать. Исследования показывают, что зона актуальных интересов и потребностей школьника лишь отчасти пересекается с образовательными целями и нередко представляет собой «поле» слабодифференцированных, поверхностно проявляющих себя желаний.

Личностно-ориентированный подход выражается в осознании и отношении к нему как целостной личности, готовой и способной к многообразному отношению к миру. Поэтому в осуществлении его главное состоит не в социально-ролевой позиции партнерства ученика в педагогическом процессе и не в возможности выбора учебных предметов по интересам (хотя и то и другое, безусловно, имеет психолого-педагогическое значение), а в том, что обеспечивает полноту познавательных и эмоционально-чувственных связей личности школьника с миром и живую причастность к его человеческим основаниям и на этой основе (в диалоге с учителем по смысловым проблемам бытия) самоосуществления, понимаемого как «самостроительство» своей личности в поле культуры.

При этом понятно, что животворящим, человекосозидающим началом в процессе образования является личность учителя. Формирующую роль личности педагога глубоко сознавал классик отечественной педагогики К.Д. Ушинский, который считал, что в сравнении с другими воспитательными влияниями - методами и средствами обучения, социально-психологическим климатом («духом заведения») и т.п. - личностное воздействие на «молодую душу» является наиглавнейшим. А позже у С.И. Гессена можно прочесть, как много педагог передает, а ученик усваивает методом «живой заразы» - тем способом, который подчас не вербализуется и воспринимается, по-видимому, на подсознательном уровне. Речь идет об отношенческом потенциале личности педагога, который невольно проявляется в нем как в индивидуальности - его способе мышления, своеобразии видения предметов и явлений, оттенках эмоциональных суждений, языке и стиле общения и т.п. К.Г. Юнг [2] считал, что важнейшим условием, способствующим вызреванию личности в ребенке, является сам воспитатель (родитель, учитель) как личность: «Никто не в состоянии воспитать личность, если он не является личностью».

Следует сказать и о направленности педагогического процесса на ученика (ребенка, подростка) и в меньшей мере на учителя, взрослого, якобы уже сформировавшегося в зрелую личность, человека. Традиционно полагалось, что педагогический процесс направлен на ученика, а желание Л.Н. Толстого учиться писать у крестьянских детей воспринималось многими как чудачество великого художника. Между тем Л.Н. Толстой разработал формулу реального содержания диалогического взаимодействия

личностей в ходе педагогического процесса. Суть такого взаимодействия равноправных, равно-интересных, самодостаточных и самобытных личностей в том, что каждая из них располагает достаточными для продуктивного и содержательного диалога возможностями. Потенциал личности ученика не следует ни сбрасывать со счетов вообще, как это иногда делается, ни приуменьшать, как это делается значительно чаще.

В позиции учителя, когда он не только учитель, но и ученик своего ученика, кроется возможность диалогического общения, которое наиболее отвечает целям воспитания. Это диалог не по форме, а по содержательному наполнению, когда обсуждаемая проблема предстает в разных аспектах видения, понимания, эмоциональной окрашенности. Через анализ, разлом, перебор возможных точек зрения диалог ведет к целостному рассмотрению явления, предмета. Воспитательная сила и эффект диалога в том, что знание (истина) как бы выращивается на глазах и в голове каждого из его участников. Диалог стимулирует творческое начало в личности, ее своеобразие в понимании и оценке наиболее значимых для нее аспектов жизни и деятельности. В диалоге «учитель - ученик» участники взаимно дополняют друг друга, а если такого взаимопонимания нет, то перед нами не педагогический процесс, а муштра и натаска...

Сегодня в нашей стране в условиях отсутствия идеологических ограничений и ослабления административного диктата усилился поиск новых педагогических стратегий и тактик, в особенности недирективных систем и методов воспитания. Это то, что складывается в виде альтернативных школ, которые развиваются как экспериментальные площадки для изучения инновационных методов и средств.

Альтернативные концепции

В отечественных изысканиях выделяются школа «диалога культур» В.С. Библера, концепции образования, стержнем развития которых является личностно-гуманный подход (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили), новаторские школы, положившие в основу идею сотрудничества педагога с учащимися. Интерес ряда педагогов и психологов вызывает известная в мире Вальдорфская школа. Возникшая в 1919 г. она привлекла новую волну интереса во всем мире, в том числе в нашей стране. Основателем школы был известный антропософ Р. Штейнер, разрабатывающий учение о человеке и духовном познании мира.

Воспитание, по Р. Штейнеру, - средство привести духовное в человеке к духовному началу Вселенной, средство раскрытия заложенных в человеке тайных духовных сил. Вальдорфская школа открыто противостоит традиционной, строящейся на естественнонаучных началах, - ее содержанию, методам и приемам обучения. Стремясь вызвать и культивировать духовные импульсы и переживания, педагоги этой школы придают особое значение экспрессивным методам обучения и воспитания. Ученики много времени занимаются искусством, художественными ремеслами, общению с живой природой и т.п. Результатом такого воспитания становятся личности, ориентированные на глубокое, эмоционально прочувствованное духовное отношение к природному миру и к окружающим людям. Однако многие отмечают, что это может затруднить их адаптацию в обществе.

Вопросы и задания

1. На каких основаниях различаются педагогические концепции?
2. В чем, на ваш взгляд, проявляется личностно-ориентированный подход в образовании?
3. Почему диалог является столь важным для гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса?
4. «Технократическое мышление - это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческим интересом, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе психотехники) над человеком и ценностями» (Зинченко В.П. Образование, культура, сознание // Философия для XXI века. М., 1992. С. 93). Приведите примеры, в чем может проявиться технократическое мышление педагога и психолога.

План семинара

«Психологические основания педагогического процесса»

1. Социальные и психолого-педагогические основания формирования образовательных концепций.
2. Достоинства и ограничения традиционных концепций образования.
3. Психолого-педагогические характеристики культурологического подхода.
4. Охарактеризуйте одну альтернативную концепцию.

Основная литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995 (Введение).
2. Юнг К.Г. Конфликты детской души. М., 1995 (Гл. «О становлении личности»).
3. Философско-психологические проблемы развития образования. М., 1981 (Гл. 3, 4).
4. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994 (Гл. 6).

Дополнительная литература

5. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. 1988. № 11.
6. Валицкая А.Л. Современные стратегии образования // Педагогика. 1997. № 2.
7. Калгрэн Ф. Воспитание к свободе / Пер. с нем. М., 1992.
8. Мышление учителя (личностные механизмы и понятийный аппарат) / Под ред. Кулюткина Ю.Н. и Сухобской Г.С. М., 1990.

Современное российское образование: от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной образовательной парадигме

Для того чтобы определить механизмы влияния образования на формирование личности, необходимо определить, что есть образование. В современной психолого-педагогической литературе образование трактуется следующим образом:

- образование - процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности (А.Г. Асмолов);
- образование - процесс и результат целеполагаемой, педагогически организованной и планомерной социализации человека (Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский);
- образование - созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире предметной, социальной и духовной культуры (А.А. Вербицкий);
- образование - механизм овладения культурой (П.Г. Щедровицкий).

Выявить сущностный статус образования можно лишь отнесясь к нему как феномену культуротворчества. Культура и образование тесно связаны друг с другом. Культурный человек - это образованный человек. «Образование как обучение, воспитание, формирование является основной культурной формой человеческого существования, оно лежит в его основе. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить человеческую жизнь» [10. -С. 13]. Образование выступает не только средством трансляции культуры, но и само формирует новую культуру, развивает общество.

Благодаря реформе российского образования активизировался интерес к идеям культурно-исторического подхода развития человека. Педагогическая деятельность определяется как «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, на создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению социальных ролей в обществе» [9. - С. 24]. Стратегией поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред. В современном российском обществе формируются новые ценности - ценности саморазвития и самообразования, которые стали основой личностно-ориентированного образования.

Специалист-предметник уже не способен удовлетворить запросы современной педагогической практики. Требуется педагог-профессионал, который, «во-первых, является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков; в-третьих, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные ситуации, а не просто ставить и решать дидактические задачи» [10. - С. 73].

Реализация прогрессивной тенденции в развитии образования связана с последовательным переосмыслением следующих традиционных функций образования: 1) трансляция и репродукция истины в виде готовых знаний, умений, навыков; 2) тотальный контроль за ребенком; 3) видение в учителе субъекта педагогической деятельности, а в ученике - объекта его воздействия.

Альтернативной моделью сегодня становится гуманистическая, сотворческая модель образования, определяемая следующими функциями: 1) открытие проблемности и смыслов в окружающих человека реальностях; 2) создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; 3) создание условий сотворческого общения учителя и ученика для постановки и решения сущностно важных вопросов бытия; 4) культивирование всевозможных форм творческой активности и учителя и ученика.

Начиная с 1960-х гг. отечественная психология и педагогика обогатились идеями диалога, сотрудничества, совместного действия, уважения личности. Переориентация педагогики на человека и его развитие, возрождение гуманистических традиций являются основой для качественного обновления образовательного процесса. Можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные противоречия;
- формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования и развития социальной и природной сферы;
- овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы и личной автономии;
- создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций [9. - С. 121].

С.Л. Братченко предлагает следующие различия классической (когнитивно-ориентированной) и новой - личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Т а б л и ц а 2

	Когнитивно-ориентированная парадигма	Личностно- ориентированная парадигма
1	2	3
1. Ценности и цели	Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Главные цели: дать ребенку знания, умения и навыки и обеспечить его социализацию (подготовка к выполнению основных социальных функций, адаптации к требованиям общества, первичная профессиональная подготовка и др.). Ценности: нормативность (соответствие заданному стандарту), управляемость (послушность, дисциплинированность), однородность (одинаковость) . Общая стратегия -стратегия формирования, активного вмешательства в жизнь ребенка, пренебрежение к ее внутренним законам	Основная миссия образования: обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности. Главная цель: способствовать личностному росту (всех участников образовательного процесса, включая ребенка). Ценности: личность и личностное достоинство каждого; свобода (свободный выбор и ответственность за него), творчество и индивидуальность в познании и самовыражении. Стратегия - стратегия помощи, поддержки и уважения ребенка

2. Личная значимость и осмысленность	Содержание и процесс образования не имеют прямого отношения к ребенку, не связаны с его реальными актуальными интересами и потребностями, не являются его личным выбором. Причем эта отчужденность и бессмысленность характерна и для учителей, которые вынуждены ориентироваться на требования стандартов, методики. Как следствие и учение и преподавание превращаются в «тяжкий труд»	Содержание и процесс образования - максимально осмысленны и индивидуально значимы. За участниками образовательного процесса признается право на участие в определении направления образования, его содержания и форм организации
3. Ведущая активность	Главная действующая сила - преподавание, т.е. активность учителя, который ведет за собой ученика. Задача ученика - успеть за учителем (отсюда - «успеваемость»), для чего необходимо приспособиться к темпу, индивидуальным особенностям и актуальному состоянию учителя	Главная действующая сила - учение, т.е. активность самих учащихся. Не ученики приспосабливаются к учителю, а учитель старается максимально полно учесть интересы, особенности каждого ребенка
4. Модальность познания	Основная форма предъявления изучаемого материала - вербальное объяснение, реже - демонстрация. Предлагаются знания как объективный готовый результат, полученный кем-то и когда-то. Усваивая эти знания, ученик должен ответить на множество вопросов, придуманных другими - учителем, автором учебника	Главный способ познания - на собственном опыте, в результате поиска, экспериментирования, проверки гипотез. Знания появляются у ребенка как ответы на собственные вопросы - и потому знания индивидуальны и ценны для самого человека. Акцент делается не на объективном знании, а на человеческом измерении. Такое познание - познание самого себя, открытие мира в себе и через себя
5. Роли участников образовательного процесса	Жесткая фиксация резко ассиметричных функций учителя и ученика. Власть сосредоточена в руках учителя, выполняющего роли инструктора, руководителя, организатора, судьи, контролера. Ученик выполняет требования учителя	Равноценность и равноправие взрослого и ребенка в учебном процессе. Учитель и ученик сотрудничают, совместно осуществляют определенную активность, направленную на общую цель - развитие и личностный рост каждого. Для того чтобы эти отношения формировались, важны три базовые условия личностного роста - конгруэнтность, принятие ребенка и эмпатия. Соответственно готовность к педагогической деятельности - не столько владение знаниями и методиками, сколько личностная зрелость.

Центральным моментом ценностно-ориентированной и личностно-направленной модели развития образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. Это предполагает создание рефлексивной среды: в мышлении - через решение проблемно-конфликтных ситуаций, в деятельности - через формирование установки на кооперирование, а не на конкуренцию, в общении - через развитие отношений, подразумевающих доступность собственного опыта человека для другого и открытость опыта для себя.

Принципы проектирования содержания и методов образования

Психологическое обеспечение развития образования предполагает психологически обоснованное проектирование образовательной среды. *Образовательная среда* рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении [4]. Чем более полно личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее саморазвитие.

Структурными единицами психологического анализа образовательной среды являются: *физическое окружение* (архитектура здания, степень открытости - закрытости конструкций дизайна, размер и пространственная структура классных помещений, возможность и широта перемещения в них субъектов); *человеческие факторы* (пространственная и социальная плотность субъектов учебно-воспитательного процесса, личностные особенности и успеваемость учащихся, распределение статуса и ролей, половозрастные и национальные особенности учеников и учителей и т.п.); *программа обучения* - деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (гибкость, консерватизм) и т.п. [2]. Образовательная среда должна быть гибкой и управляемой, гетерогенной и сложной (нести в себе возможности для выбора), связной, индивидуализированной и аутентичной (обеспечивать субъектам образовательного процесса функционирование в наиболее благоприятном для них ритме). Отношения в образовательной среде должны строиться на основе взаимопонимания, преобладающего позитивного настроения, авторитетности ее руководителей, участия всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченности и сознательности, продуктивности взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса.

Одно из стратегических направлений развития образования - определение его содержания. В России постепенно осуществляется переход от школы памяти, основанной на запоминании информации, на отработке умений и действий к школе, в которой учат работать с собственным мышлением. Главной задачей школы является становление у человека техник рефлексии, понимания, действия, коммуникации; формирование многомерного сознания; способностей самоопределяться в истории и культуре, ставить цели собственного развития.

В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов [1], В.Т. Кудрявцев [7] определяют следующие принципы, которые могут стать основанием для построения содержания и проектирования методов образования:

1. Творческий характер развития. Осваивая общечеловеческое духовное богатство в своей игровой, продуктивной, учебной, коммуникативной и др. деятельности, ребенок творчески переосмысливает и перерабатывает его. Детское развитие, в фундаменте которого лежит присвоение общечеловеческой культуры, не может быть сведено к повторению уже пройденного в истории. Процесс освоения и переработки предполагает творческое преобразование культуры, достраивание ее смысловых полей. Культура является не только программой, которую надо освоить (феномен культууроосвоения), но и возможностью и тем пространством, в которое ребенок привносит себя (феномен культуротворчества).

2. Ведущая роль социокультурного контекста развития. В дошкольном и дошкольном возрасте социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами, обнаруживается в жестах и мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти, общего стиля поведения и деятельности.

3. Ведущая роль сензитивных периодов развития, т. е. периодов, наиболее чувствительных к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, письмо, оперирование образами, символами, эстетическое восприятие и т.д.).

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, как средство обучения и

воспитания. Реализация этого принципа предполагает сотрудничество и совместное осуществление определенной активности, направленной на общую цель - развитие и личностный рост и ребенка и взрослого.

5. Ведущая деятельность и законы ее смены как основание периодизации детского развития. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов показали, что психологические новообразования каждого периода жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. До года ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение с матерью, 1-3 года - предметно-манипулятивная деятельность, 3-7 лет - игровая деятельность, 7-11 лет - учебная деятельность, 12-16 лет - интимно-личностное общение, 15-18 лет - учебно-профессиональная деятельность. Смена, сосуществование, конкуренция деятельностей составляют основу для формирования и развития личности.

6. Выявление зоны ближайшего развития, которая может выступать как метод диагностики и инструмент формирования личности.

7. Амплификация (расширение) детского развития как необходимое условие воспитания ребенка. Ребенку должен быть представлен широкий выбор возможностей, в которых он имеет шанс обнаружить те, которые наиболее близки его опыту, способностям, задаткам. Амплификация - это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в той или иной форме деятельности и общения.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития. Каждый возраст имеет свои задачи с точки зрения становления личности. Неразумно торопить ребенка, переводя его с одной ступени развития на другую. Для этого необходимо иметь систему показателей, которые позволят определить степень готовности ребенка к переходу на новую ступень обучения и воспитания.

9. Принцип единства аффекта и интеллекта или принцип активного деятеля. Это единство должно пониматься как непрерывное становление личности, имеющее циклический, спиральный и противоречивый характер. Указанное единство выражается в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, обладающих деятельностной, личностной, аффективной природой. Все они должны использоваться при построении программ обучения и воспитания.

10. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями. Опосредованный характер развития требует выявления адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, символов, моделей) и внутренних способов предметной и умственной деятельности.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения. В развитии и формировании личности важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Механизмы интериоризации - экстериоризации проявляют себя в аффективно-эмоциональной, личностной и познавательной сфере.

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий. Подчеркивая неравномерность развития, необходимо представлять, каким образом развиваются и формируются психические новообразования, в каких отношениях находятся личностные и когнитивные, мотивационные и поведенческие структуры.

13. Принцип непрерывности образования основан на том, что стремление к развитию является одной из значимых потребностей личности. Именно поэтому в ученике важно развивать желание и способность самостоятельно получать новый опыт, приобретать знания не только в специально организованных условиях, но и самостоятельно.

Вопросы и задания

1. Дайте трактовку понятия «образование».
2. Охарактеризуйте происходящие в современной России процессы, как способствующие развитию образования, так и противодействующие.
3. В чем суть когнитивно-ориентированной парадигмы образования? Каковы ее достоинства и ограничения?
4. Какие цели образования являются приоритетными на современном этапе развития российского общества?

План семинара

«Роль психологии в развитии образования»

1. Современные трактовки образования.
2. Основные отличия когнитивно-ориентированной и личностно-ориентированной образовательной парадигмы.
3. Психологическое обоснование проектирования образования.

Основная литература

1. *Зинченко В.П., Моргунов Е.В.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994. С. 247-251.
2. *Ковалев Г. А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1.
3. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательная политика. М., 1993.
4. *Левин В. А.* Психологическое моделирование образовательного пространства // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4.

Дополнительная литература

5. *Бим-Бад Б.М., Петровский А.В.* Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1.
6. *Братченко С.Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. М., 1999.
7. *Кудрявцев Т. В.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Дубна, 1997.
8. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1992. № 9.
9. *Сластенин В. А. и др.* Педагогика. М., 1997.
10. *Слободчиков В. И., Исаева Н.А.* Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. №3.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРУДА УЧИТЕЛЯ



Психологические исследования труда учителя

Одним из сложных и малоразработанных направлений деятельности психолога, работающего в образовании, является работа с педагогами. Это можно объяснить несколькими причинами:

1) непроработанность системного понимания процесса профессионального и личностного развития педагога. Функцию развития педагога в школе обеспечивают Институт повышения квалификации, сторонние консультанты или завуч школы, отвечающий за работу с кадрами, методисты или психолог. Недостаточно четко сформулированы цели, задачи и методы работы с педагогами, не ясно, кто и за что несет ответственность при решении вопроса профессионального развития педагога;

2) отсутствие научно обоснованных критериев оценки деятельности педагогических работников;

3) отсутствие методических разработок (рекомендаций), диагностических средств, обеспечивающих эффективное взаимодействие психолога с педагогом в образовательном учреждении;

4) снижение престижа педагогического труда, его общественной значимости, ухудшение условий работы педагогов. В.Б. Ольшанский приводит следующие данные: нагрузка, превышающая норму, - у 62,8% учителей; учитель выполняет более 300 видов деятельности; полностью удовлетворены

состоянием нервной системы лишь 14,8% учителей, состоянием физического здоровья - 50,3%; высок процент распада учительских семей; в 25% семей мужа негативно относятся к профессии жены-учительницы.

В отечественной педагогической психологии достаточно много исследований, посвященных труду учителя. Проведен анализ структуры педагогической деятельности и ее функций, изучены качества личности педагога, описаны стили педагогического общения и факторы, влияющие на него, даны типология личности педагога, особенности его мышления, представлены технологии работы психолога с педагогами.

Разработка концепции педагогических способностей представляет собой целостное представление о педагогических способностях: дана характеристика способностей, специфических именно для педагогической деятельности, уровней их развития, связь способностей и эффективности деятельности педагога [1].

Схема анализа педагогической деятельности построена на основе трех базовых категорий отечественной психологии - деятельности, общения, личности. Труд учителя составляет единство осуществления педагогической деятельности, педагогического общения и самореализация личности учителя. Эффективность труда определяется обученностью и воспитанностью школьника, профессиональной компетентностью учителя, который должен на достаточно высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность, педагогическое общение. Этим реализуется личность учителя, благодаря которому достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. В каждой из этих трех сторон выделяют следующие составляющие [3]:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции, установки учителя;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Особенность данного подхода заключается в том, что в нем рассматривается процесс и результат труда учителя как с точки зрения объективных характеристик (профессиональные знания и умения), так и субъективных (профессиональных позиций и личностных особенностей). Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов, в частности: какие знания необходимы педагогу для осуществления деятельности? Каковы методы формирования профессиональных умений педагога? Каковы механизмы влияния на психологическую позицию учителя?

В структуре педагогической деятельности выделены педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценка педагогических действий учителя. Проанализирована структура педагогического общения, которое рассматривается как главный инструмент во взаимодействии с ребенком. Выделены информационная, социально-перцептивная, самопрезентативная, интерактивная и аффективная функции педагогического общения. На основе двух групп способностей - проективно-гностических и рефлексивно-перцептивных - выделяется пять профессионально значимых качеств, необходимых для осуществления педагогической деятельности: педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность [2].

В первую очередь у педагога надо развивать социальную перцепцию и эмоциональную реактивность, гибкость поведения, самоуважение и уважение ребенка. Отсюда так важны предлагаемые традиционные методы обучения педагогов (психолого-педагогический консилиум, семинар, тренинги) и оригинальные методики повышения его психологической компетентности [2].

Содержание деятельности учителя в процессе освоения учителем педагогических функций включает рассмотрение структуры практического мышления и его функциональный состав. Исследования говорят о необходимости преобразования психологических знаний в педагогической деятельности, о развитии оценочно-рефлексивной позиции учителя как необходимого момента и свидетельства зрелости педагогической деятельности и насыщении личностными смыслами механизма использования знаний в деятельности учителя. Данный подход представляет собой целостное теоретико-экспериментальное исследование процессов использования психолого-педагогических знаний в структуре мышления, деятельности и практического опыта учителя [9].

Большой интерес представляют исследования роли, *места и стилей общения в педагогической деятельности.*

Указанные разработки, несомненно, обогащают представления психологов о педагогической деятельности, но необходима специальная работа по их переводу в технологии практической деятельности психолога с педагогами.

Обращаясь к педагогам, У. Джеймс писал: «Вы очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, т.е. из науки о законах душевной жизни можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания. Психология - наука, а преподавание - искусство. Логика еще не научила ни одного человека правильно мыслить, и точно так же научная этика еще никого не заставила хорошо поступать. Наука только указывает границы, в которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен переступать тот, кто занимается этим искусством» [6. - С. 17-18].

Вопросы и задания

1. В чем, на ваш взгляд, заключаются объективные и субъективные факторы, осложняющие работу педагога?
2. Почему одним из наиболее сложных остается такое направление работы психолога образования, как взаимодействие с педагогом?
3. Вспомните свой опыт обучения в школе. Кто из учителей, на ваш взгляд, был наиболее эффективным, успешным? Обоснуйте свой ответ.

План семинара

«Психология труда учителя»

1. Структура педагогической деятельности.
2. Место общения в деятельности педагога.
3. Понятие «эффективность труда учителя» и подходы к ее оценке.

Основная литература

1. Кузьмина Н.В., Реан А.Л. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
2. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.

Дополнительная литература

4. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль, 1986.
5. Джеймс У. Беседы с учителем о психологии. М., 1998.
6. Ерастов Н.П. Психология общения. Ярославль, 1979.
7. Кашипов М.М. Психология педагогического мышления. Монография. СПб., 2000.
8. Мышление учителя /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1990.

Место психологии в деятельности педагога

Проектирование педагогической деятельности. Рефлексивная психология и ее место в деятельности педагога.

Деятельность педагога во многом зависит от того, каковы его представления о пространстве своего профессионального бытия, о механизмах педагогического общения, природе психологических особенностей учащихся и т.д. Любая педагогическая практика, включая отдельные «воспитательные акты» конкретного педагога, опирается на те или иные психологические взгляды разной степени оформленности и осознанности. Эти взгляды могут формироваться как стихийно - в течение всей жизни человека, так и целенаправленно - в процессе знакомства педагога с теоретическими подходами, сформировавшимися в психологической науке, через формирование психологической компетентности в специально организованных для этого условиях, в ходе общения с профессиональным психологом при решении личностных проблем.

Е.А. Климов считает, что «подготовленность в области психологии - это прежде всего ясные представления о специфической психической реальности, сопровождаемые положительным

аффективным тоном, связанные с ненасыщаемым интересом к ней и готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении». У психологически подготовленного педагога должно быть прежде всего «обостренное чувство одушевленности» сторонних людей, а не просто вербальное, концептуальное знание соответствующего рода. Студенты, не располагая достаточными теоретическими знаниями, осуществляют «самодельные» субъективные объяснения и построения в голове.

Вместе с тем общеизвестно, что инструментальность и практичность получаемых в педагогическом вузе теоретических знаний по психологии остаются невысокими. Во многих исследованиях установлено, что большинство педагогов не удовлетворены своей психологической подготовкой и ее практической направленностью. Выпускники педвуза «не осознают конструктивных возможностей психологической теории» (Ю.Н. Кулюткин), «не пользуются и не могут пользоваться психологическими знаниями, полученными ими в вузе» (Б.М. Мастеров).

Неэффективность работы психолога с педагогами в вузе, когда психолог выступает в роли преподавателя той или иной психологической дисциплины, или в образовательном учреждении, где психолог призван обеспечивать образовательную практику, заключается в том, что психолог ориентирован преимущественно на передачу педагогу готового знания, той или иной теоретической конструкции, которые сами по себе существенно не влияют на реальную практику педагогической деятельности.

Противоречия между требованиями, особенностями и условиями учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельностью выглядят следующим образом [2]:

- 1) между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (тексты, знаковые системы, программы действий) и реальным предметом усваиваемой профессиональной деятельности;
- 2) между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею студентами через множество предметных областей;
- 3) между способом существования профессиональной деятельности как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических систем готовых знаний и алгоритмов действий, подлежащих запоминанию и усвоению;
- 4) между общественной формой существования профессиональной деятельности, коллективным характером труда и индивидуальной формой ее присвоения студентами;
- 5) между вовлеченностью в процессы труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении на процессы внимания, памяти, восприятия;
- 6) между «ответной» позицией студента и инициативной позицией специалиста;
- 7) между обращенностью содержания учебной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией студента на будущее содержание профессиональной деятельности.

Предложенная на основе анализа этих противоречий технология знаково-контекстного обучения обеспечивает последовательную трансформацию учебной деятельности студента в профессиональную деятельность молодого специалиста [2].

Для частичного снятия перечисленных противоречий также используются методы активного обучения: деловые, инновационные и организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, ролевые игры, групповые дискуссии и т.д. Опыт их применения показывает, что они обеспечивают решение образовательных задач, трудно достижимых в традиционном обучении, таких как:

- воспитание исследовательского отношения к реальности;
- формирование не только познавательных, но и профессиональных мотивов и интересов;
- воспитание системного мышления специалиста;
- обучение коллективной мыслительной работе, «должностному» взаимодействию и общению, индивидуальному и совместному принятию решений, ответственному отношению к делу и другим людям, творческой инициативе.

Пути совершенствования психологической подготовки педагога видят в усилении практической направленности курса психологии в вузе, в выявлении конструктивных возможностей психологического знания, в психологизации целей, содержания и методов педагогического образования.

Перспективным направлением развития образования и, в частности, педагога является *проектная парадигма*. В современной методологии разработаны основания и средства проектирования образования.

Технология проектирования педагогического образования, разработанная В.И. Слободчиковым [7], предполагает вычленение типов работ и основные шаги проектной деятельности. **Первый тип работ** - это концептуализация, или разработка концепции проектируемого преобразования. **Второй тип работ** связан с программированием совокупности необходимых видов деятельности в их логической и временной последовательности. **Третий тип работ** - планирование действий по реализации проекта, включающей в себя обозначение видов разработок, реальные задачи исполнителей, конечные результаты и их потребители. **Четвертый тип работ** - это практическая реализация замысла как целенаправленного, формирование особого рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, организационного, управленческого, профессионально-деятельностного и др. Проектирование оказывается в таком подходе средством построения науко-ориентированной образовательной практики, в том числе педагогической.

О.С. Анисимов [8] считает, что педагог может стать активным участником своего изменения, если они будут им осознаны и приняты. «Процесс принятия может протекать в контролируемой форме, в качестве самоопределения, что предполагает иметь соответствующие знания о себе и самосознание.. Человек может стать тем, каким он себя построит, в кого он саморазовьется» [8. - С. 324]. Возникновение потребности в самоизменении является следствием построения рефлексии и осуществления действий.

Высший уровень развития педагогической деятельности заключается в том, что педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития и способен к передаче ученикам своей способности к саморазвитию. В работе с педагогами предлагается ориентироваться на формирование основ мыслительной деятельности. Перевод педагога в рефлексивную позицию, к систематическому познанию себя в практической ситуации, преодоление феномена «множественности знания об одном и том же», теоретическая схематизация эмпирического материала, осознание особенностей рефлексивных процедур, процессуальная реконструкция процессов в объекте познания и моделирование модификации этих процессов - это лишь некоторые этапы превращения педагогической деятельности в научно-исследовательскую с помощью практических действий.

О. С. Анисимов вычленяет следующие условия, стимулирующие реализацию единства практической и научно-исследовательской функций в педагогической деятельности:

- развитие рефлексивного звена в педагогической деятельности;
- усложнение ценностей и целей педагогической деятельности;
- реализация ценности культурно-деятельностной и культурно-мыслительной организации и самоорганизации педагогической деятельности;
- переход к управлению групповыми формами осуществления учебной и педагогической деятельности;
- постепенный и целенаправленный переход от обучения и воспитания к формированию способности к самообучению и самовоспитанию [5. - С. 341-342).

Идея проектирования педагогической деятельности зафиксирована также в трудах Г.П. Щедровицкого [10]. Им были выделены три типа знаний, обслуживающих педагогическую деятельность, - практико-методические, конструктивно-технические (инженерно-конструкторские) и собственно научные (научно-теоретические) знания.

Практико-методические знания непосредственно обслуживают практическую деятельность. Они ориентированы на получение определенного продукта и организованы так, чтобы обеспечить построение индивидом практической деятельности в виде предписаний для нее.

Инженерно-конструкторские знания центрированы на объекте преобразований, они указывают на то, что с ним происходит или может происходить, и появляются по мере того, как создаются и реально осуществляются новые виды и типы практического преобразования объектов.

Возникновение **собственно научных знаний** связано с появлением в деятельности практика разрывов между целями и тем, что получается в реальности, с необходимостью объяснить причины расхождений между целями деятельности и ее результатами. Научные знания перерабатываются в практико-методические и инженерно-конструкторские знания.

Психологи, работающие в образовании осознали, что становление педагога не может быть организовано и управляемо извне, не является результатом прямого непосредственного воздействия. Психолог может способствовать личностному росту и профессиональному развитию педагога, создавая принимающие межличностные отношения. Работа психолога с педагогом имеет смысл в том случае, если, во-первых, она помогает и педагогу и психологу обрести смысл своей профессиональной

деятельности, если, во-вторых, психолог создает знания внутренние, личностные и, если, в-третьих, во взаимодействии психолога и педагога конструируются процедуры, создающие оптимальную ситуацию для самопонимания и саморазвития. При таком подходе взаимодействие осуществляется в условиях неопределенности, когда вводится запрет на проектирование результата, как свобода от заранее заданного идеала. Важно культивирование авторской позиции как реального условия познавательной, ценностно-смысловой и в целом духовной работы. Это является основанием работы не исследующего, а «помогающего» психолога.

Одно из направлений современной отечественной психологии, реализующее данные идеи на практике, - *рефлексивная психология* (Е.П. Варламова [1], С.Ю. Степанов [9] и др.). В работе с педагогами представители этого направления ставят перед собой следующие задачи:

- создание условия для осмысления, анализа и переосмысления педагогом своего эмпирического опыта;
- настройка на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере образования в педагогическую деятельность;
- концептуализация и развитие гуманистических ценностей, реализуемых в сотворчестве с педагогами и психологами;
- проживание и рефлексия различных педагогических ситуаций;
- обнаружение ограничений старых способов решения проблем и создание новых средств;
- культивирование рефлексивных способностей у педагогов.

Следствием вовлечения педагога в работу с самим собой через событийность, экзистенциальную коммуникацию, диалог является возрастание субъектности, способности педагога к рефлексивности и осознанности как основам профессионально-педагогической деятельности.

Вопросы и задания

1. Попробуйте сформулировать понятие «психологическая компетентность педагога».
2. Могут ли знания психологии существенно повысить эффективность деятельности педагога?
3. Почему студенты, закончившие педагогический вуз, психологически не подготовлены к работе в школе?
4. В чем суть проектирования деятельности педагога?
5. К психологу обратился молодой человек с просьбой помочь ему определиться в выборе профессии. У него есть желание поступить в педагогический вуз, но он не уверен, что это соответствует его способностям. Что психолог может ему порекомендовать?
6. Проанализируйте систему подготовки педагогов, сложившуюся в вашем вузе, с точки зрения формирования психологической компетентности будущих педагогов.

План семинара

«Пути совершенствования психологической подготовки учителя»

1. Роль обучения в вузе в повышении психологической компетентности учителя.
2. Рефлексивная психология и ее возможности в работе с педагогами.

Основная литература

1. Варламова Е.Л., Степанов С.Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // Вопросы психологии. 1996. № 4.
2. Вербицкий А.Л. Теория и практика контекстного обучения в вузе. М., 1984.
3. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
4. Слободчиков В.И., Исаева Н.А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. 1996. №4.

Дополнительная литература

5. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. М., 1989.

6. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? // Вопросы психологии. 1998. № 2.
7. Ольшанский В. Е. Практическая психология для учителей. М., 1994.
8. Мастеров Б.М. Соотношение академического и практического подходов психологической подготовке студентов педвуза // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. Новосибирск. 1998.
9. Степанов С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5.
10. Щедровицкий Г.Л. Избранные труды. М., 1995.

Педагогическое общение

Успешное педагогическое общение является основой эффективной профессиональной деятельности учителя. Общение с воспитанниками в педагогических целях играет важную роль в социализации ученика, в его личностном развитии. Однако даже опытные учителя сталкиваются с трудностями общения, которые осложняют педагогическую работу, часто вызывают острое чувство неудовлетворенности, а порой и сомнения в своей профессиональной состоятельности.

Современному учителю очень трудно идти в ногу со временем. Стремительно изменяются условия обучения, по некоторым школьным предметам имеется от 5 до 14 учебников разных авторов. Ученическая среда характеризуется дифференциацией: один полюс образуют дети, которые знают, чего хотят в своей жизни и как этого можно достичь, а на другом полюсе - дети, которые живут одним днем: ничего не хотят и ни к чему не стремятся. Общение с учащимися усложняется как объективными, так и субъективными факторами, что вынуждает учителя вновь и вновь возвращаться к размышлениям о сложных сторонах общения. Какова же психологическая сторона педагогического общения?

Педагогическое общение - это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива. Педагогическое общение - многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порожаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А. Сластенин и др.).

Профессионально-педагогическое общение - это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик).

В педагогическом общении реализуются коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (организация взаимодействия) и перцептивная (восприятие друг друга партнерами по общению и установление взаимопонимания) стороны. Акцентирование выделенных характеристик позволяет говорить, что педагогическое общение должно быть не тяжелым долгом, а естественным и даже радостным процессом взаимодействия. Каковы слагаемые оптимального педагогического общения?

Компоненты педагогического общения

Когнитивный компонент: **знание** общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения. Информационная власть, которой обладает учитель по мере познания предмета общения, позволяет ему «осуществить успокоение» силой логики, т.е. всесторонне продумать поиск выхода из сложившейся трудной ситуации, обеспечить снижение ее остроты и напряжения.

Регулятивный компонент: **умение** передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на партнеров по

общению; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

Аффективный компонент: эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

Духовный компонент: сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности - это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния [9]. Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием.

Анализируя духовные способности, В.Д. Шадриков [9] отмечает присутствие их в каждой психической функции. Одновременно он показывает, что мышление морально. Следовательно, каждая психическая функция интеллектуальна и моральна. В той мере, в какой в конкретной психической функции будет проявляться мораль, она будет духовна. И в какой мере она будет духовна, в той мере она будет суперинтеллектуальна. В этом случае учитель видит, запоминает, вспоминает, принимает решения, воспринимает, мыслит и переживает через призму духовности. Такое видение позволяет проникнуть в сущность педагогического явления.

Функции педагогического общения

Педагогическое общение многогранно. Каждая грань определяется контекстом взаимодействия. Общие функции общения делятся на: *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику; *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного; *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; *функции самоактуализации*, производящей процесс актуализации своих возможностей.

Педагогическое общение - это по своим функциям контактный и дистантный, информационный, побудительный, координационный, устанавливающий отношения взаимодействия всех субъектов образовательный процесс. Заинтересованность в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера помогает, облегчает общение, способствует самоактуализации и дальнейшему развитию ученика.

В целом же функции педагогического общения обусловлены целями профессиональной деятельности учителя и видами общения, которое бывает *поверхностным* (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т.п.) или *глубинным* (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны). Есть немало ситуаций, когда оптимальным, например, оказывается общение стандартизированное, поверхностное и манипулятивное. Общение бывает ролевое (деловое) и межличностное (свободное). Разнообразные виды профессионального педагогического общения (общение учителя с учащимися, с другими учителями, с директором школы, с методистом) различаются и по задачам, которые ставит учитель, и по тем способам, с помощью которых он их решает. Владение учителем разными видами общения обеспечивает ему оптимальность профессионального поведения.

Оптимальное педагогическое общение - это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника. Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет учителю максимально использовать собственные личностные особенности. В этом случае личность учителя становится основным инструментом осуществления педагогической деятельности.

Принципы гуманизации педагогического взаимодействия

Личность воспитывается личностью. Эта идея заложена в основу гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Гуманистическое педагогическое взаимодействие - это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и

т.п. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие. Рассмотрим систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия.

Ведущим в ней является *принцип диалога* педагогического взаимодействия. Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, со-трудничающих людей. Свойство диалогического реагирования - атрибут коммуникативной ситуации.

Второй принцип - *проблематизация педагогического взаимодействия* - ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Принцип *персонализации* предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

Четвертый принцип - *индивидуализация педагогического взаимодействия* - означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из них невозможна без реализации всех других.

Ситуация как структурная единица педагогического общения

Что является структурной единицей педагогического общения? Какие существуют ситуации педагогического общения? Может ли психолог разработать *действенные* практические рекомендации учителям по решению педагогической ситуации и по предупреждению возникновения деструктивных конфликтов?

Рассмотрение педагогического общения можно провести через анализ ситуации, поскольку в качестве причины того или иного поведенческого акта выступает, как правило, не отдельное событие, а система событий или ситуация. При этом ситуация познается с учетом свойств и особенностей действующего и его деятельности. Дело в том, что ситуация, в которой осуществляется поведение, не сохраняется в неизменном виде. Напротив, она изменяется под влиянием поведения, благодаря чему возникают новые воздействия на субъект.

Педагогическая ситуация определяется целью, задачами, этапами урока, его содержанием, характером взаимодействия субъектов учебно-педагогической совместной деятельности.

Возникая в условиях учебно-воспитательной деятельности, каждая ситуация характеризуется следующими особенностями: 1) своей предысторией и перспективой развития. Ситуация является продуктом, возникающим в процессе взаимодействия учителя и ученика; 2) соотношением с контекстом работы данного учителя, учеников. Объясняется ситуация климатом, сложившимся в коллективе, стилем взаимоотношений учителя и учащихся.

Ситуация представляет собой определенный фрагмент практической деятельности преподавателей, некоторое реальное наблюдаемое явление или событие, совокупность обстоятельств, положение дел во всем богатстве их конкретности. В большинстве имеющихся определений *под ситуацией понимается сочетание значимых компонентов системы в определенный момент ее функционирования и развития*. К числу таких компонентов можно отнести способ взаимодействия участников ситуации, предметную область и условия общения, т.е. те базовые характеристики общения, которые выделены Н.П. Ерастовым [4]. Если немного модифицировать предложенные им теоретические представления, то можно с помощью рис. 1 составить следующее схематическое описание психологической структуры ситуации:

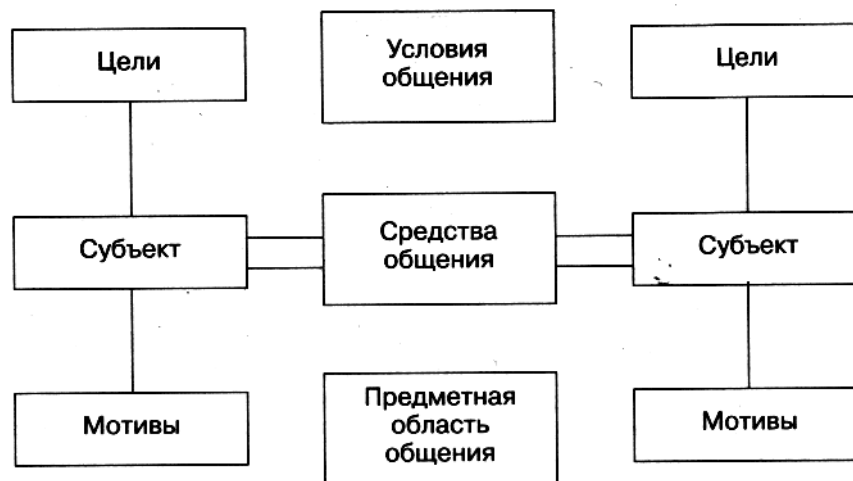


Рис. 1. Психологическая структура ситуации педагогического общения

В целом понятие «ситуация» имеет множество характеристик: это фрагмент бытия, в состав которого входит человек; система событий, являющихся причиной того или иного поведенческого акта, и др. Таким образом, **ситуация** - система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность.

Выделяя понятие «система», можно говорить о психологическом механизме порождения ситуации, действующем как единое целое. Например, социальная система, в том числе и педагогическая, проявляется во множестве ситуаций, по которым распознаются принципы ее действия. Педагогическая ситуация может быть рассмотрена как разновидность социальных ситуаций. Термин «педагогическая ситуация» указывает на предметную деятельность, в рамках которой анализируется ситуация. В учебно-воспитательном процессе она выступает и инструментом его организации, и средством диагностики эффективности взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Исходя из общего определения ситуации, педагогическую ситуацию можно понимать как совокупность условий ее протекания, предметной области ее содержания, средств общения, мотивов и целей субъектов педагогической деятельности.

В отличие от очень широких определений педагогической ситуации как ситуации обучения и воспитания учащихся теоретическую и практическую ценность имеют определения, в которых раскрывается конкретное содержание данного типа ситуаций, например такие, которые можно использовать в целях накопления и обогащения позитивного, социально полезного опыта учащихся. В учебно-воспитательном процессе они либо возникают сами, либо преднамеренно создаются педагогом («метод взрыва» А.С. Макаренко, «методика перелома отношений» А.Ю. Гордина), или такие, которые имеют признаки открытости, информационной неструктурированности, изменчивости, многомерности, сложности и динамичности происходящего и свидетельствует о том, что ситуации в педагогическом процессе - чрезвычайно сложное образование. К отмеченным признакам следует отнести еще один, который говорит о том, что «ситуация лишь тогда становится педагогической (приобретает педагогическую функцию), если она связана с формированием, развитием, воспитанием ученика». Интересна воспитательная ситуация как взаимодействие педагога и учащихся, в ходе которого поведение одних обуславливает определенные действия других. Учитель реализует педагогические функции в конкретных условиях учебно-воспитательной работы. Совокупность этих условий, сложившихся в данный момент, и образует педагогическую ситуацию, в которой проявляются отношения, характерные для взаимодействия учителя и учащихся, к целям обучения, воспитания и развития. В целом же соотношение рассмотренных разновидностей ситуаций можно представить следующим образом (см. рис. 2).

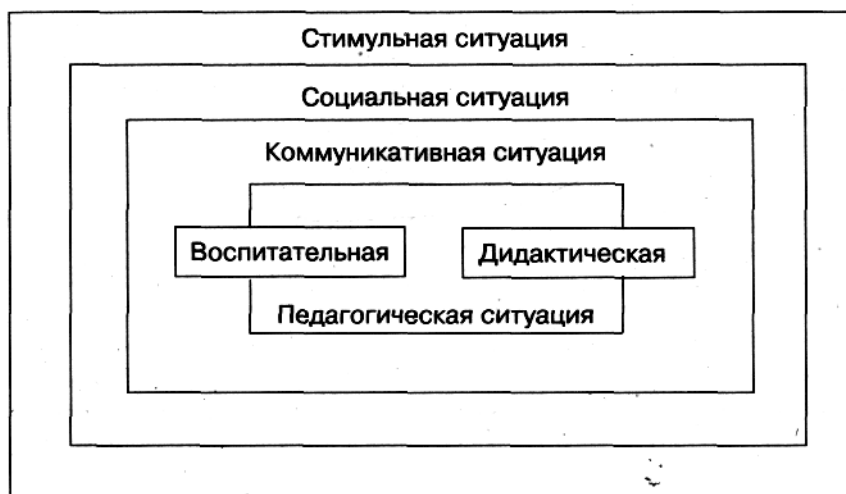


Рис. 2. Классификация ситуаций

Ход мыслительной деятельности учителя направлен, в частности, на поиск причин затруднений в его работе и способов их устранения. Таким образом, педагогическая ситуация - сложная по объективным параметрам (динамичность, полифункциональность, неожиданность и т.д.) - становится для педагога проблемной либо неproblemной по субъективному основанию. Учитель, вырабатывающий решение, действует не непосредственно на базе объективных характеристик ситуации, а на основе восприятия и понимания всей сложной педагогической ситуации.

Педагогическая проблемная ситуация - это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота. Проблемная ситуация оказывается для педагога острой в силу, во-первых, неожиданности ее возникновения; во-вторых, переживания значимости происходящего события; в-третьих, необходимости быстрого и правильного ее решения; в-четвертых, отсутствия алгоритма оптимального действия; в-пятых, затруднений в получении обратной связи.

Суть педагогической проблемной ситуации - переструктурирование объективной педагогической ситуации в проблемную (субъективную). Любая педагогическая проблемная ситуация может быть разрешена, если сделать ее более определенной, снять с нее высокую степень неопределенности; если выработано педагогическое решение о способе адекватного устранения установленного противоречия. В связи с этим необходимо прежде всего получение достаточной информации о содержании возникшего затруднения. Для того чтобы у учителя возникла проблемная ситуация, ему нужно установить, обнажить противоречия. Поиск средств «снятия» противоречия приводит в движение прежние знания педагога, активизирует его профессиональное мышление. Побуждает к деятельности лишь осознанное противоречие, заостряемое учебной средой, поведением, вопросами и репликами учеников. Анализ педагогической проблемной ситуации предшествует формулированию учителем педагогической задачи, которую требуется решить, чтобы снять возникшее противоречие. Схематично данный процесс можно представить с помощью рис. 3.



Рис. 3. Соотношение сложной педагогической ситуации и педагогической проблемной ситуации

Знание психологической природы проблемной ситуации позволяет определить причины ее возникновения, место и роль ее в осуществлении профессиональной педагогической деятельности. В работах по исследованию практического мышления учителя отмечено, что возникновение проблемной ситуации обусловлено опытом субъекта, спецификой его восприятия, мышления, понимания, особенностями личностного отношения к происходящему и т.п. На основании такого подхода становится ясно, что для педагога не всякая задача выступает как проблема, определяющая направление процесса мышления. Да и само существование задачи в педагогической деятельности специфично.

Задача в педагогической деятельности не ставится и не формулируется. Педагогическая задача для учителя является структурной единицей профессионального мышления, которая как бы аккумулирует перед учителем все содержание предстоящего процесса обучения. Задача предстает сначала в идеальной форме, а затем переходит в действительный учебный процесс, составляя целостный учебно-познавательный акт. Для того чтобы педагогическая задача выполняла столь важную функцию в мышлении учителя, необходимо уметь ставить и оперативно решать ее на всех этапах деятельности школьного педагога. Степень вероятности возникновения проблемной ситуации для конкретного педагога остается очень неопределенной.

Понимание учителем природы педагогической ситуации создает возможность преодоления противоречий. Он познает полноту педагогической ситуации, постигая ее скрытые противоречия как основную движущую пружину явления. Так достигается более глубокое понимание педагогического явления, имеющего динамичную, изменчивую природу. Преподаватель становится профессионалом, если ему понятны события, т.е. когда он проникает в противоречия явлений и применяет адекватные средства их разрешения.

Педагогическая ситуация в скрытой форме может быть рассмотрена как педагогическая проблемная ситуация, если принять во внимание, что она является важным материалом для диагностики и развития мышления учителя, характеризуется состоянием интеллектуального затруднения субъекта педагогической деятельности.

Учитель, общаясь с учениками, решает разнообразные педагогические задачи. Готовясь к занятию, он представляет себе группу детей, подыскивает задания разной степени сложности; в процессе обучения перед ним стоит задача организовать класс, управлять его учебно-познавательной деятельностью. В такой работе пока еще нет проблемной ситуации. Она возникает, когда в

деятельности педагога появляется рассогласование, и он испытывает потребность его устранения.

Таким образом, педагогическую проблемную ситуацию можно определить как осознание субъектом педагогической деятельности лично и профессионально значимых противоречий. Для возникновения проблемной ситуации важно не только осознание учителем противоречий, но и учет необходимости поиска средств разрешения этих противоречий. Каждое субъективное отражение объективно сложной педагогической ситуации должно иметь отношение к поставленной задаче. В реальной работе учителя педагогические ситуации не структурированы как задачи, поэтому у него возникает необходимость их поставить, «сконструировать». Процесс постановки осуществляется посредством разрешения педагогической проблемной ситуации, что позволяет устранить неизвестное и, следовательно, определить цель педагогических действий в условиях конкретной ситуации.

Нередко педагогические ситуации сигнализируют учителю о сбое в его педагогической деятельности. Он чувствует, остро переживает это, но не всегда оказывается в состоянии понять, что же произошло. Хорошо известно, насколько несовершенным бывает иногда первый вариант объективации решения педагогической ситуации. С достаточной отчетливостью объективируются лишь те стороны в структуре объекта, которые явились прямым результатом действий субъекта, т.е. оказались соответствующими его предвидению, сознательно намеченной цели. Косвенные и латентные изменения улавливаются далеко не во всех условиях педагогического общения.

Психологически грамотный учитель понимает, что сама по себе ситуация безотносительно к тому, кто в нее должен быть включен, проблемной ситуации не образует. Она становится проблемной, когда ее характеристики приобретают значимость для учителя, осмысливаются и оцениваются им с точки зрения его педагогической деятельности и личностных позиций. Следовательно, проблемные ситуации имеют своеобразную психологическую природу в зависимости от содержания педагогической деятельности учителя и особенностей его личности и мышления.

Психологическое обеспечение педагогического общения

Психолог в силу специфики своей профессиональной деятельности является для педагогов носителем образцов делового общения, «результатистом». Результатист – это педагог, овладевший таким профессиональным поведением, которое является обучающим фактором, эталоном делового общения.

Общение для психолога – это прежде всего закономерности протекания психической деятельности людей, общающихся друг с другом с определенными целями и в определенных условиях практической деятельности. Для педагога общение с психологом создает благоприятное условие не только для получения необходимой информации об особенностях психической деятельности детей, но и для правильного понимания возрастной динамики их психического развития, внутреннего мира, без чего невозможно управление процессом воспитания, организация нравственно обоснованных форм воздействия на ум, чувства и волю школьника.

Психолог, работая с педагогом, знает, что психологический дефицит умений и навыков педагогического общения индивидуален и специфичен. Одни учителя испытывают коммуникативные затруднения в одних ситуациях, другие – в других. Становится очевидной целесообразность учета личных, особенных трудностей педагога в развитии (самосовершенствовании) своих коммуникативных способностей. В каких же ситуациях у данного учителя чаще всего возникают внешние (вербальные и невербальные) и внутренние (психологические: когнитивные, эмоциональные) проблемы педагогического общения? С кем из окружающих людей ему труднее всего разговаривать и при каких обстоятельствах? В каких конкретных компонентах общения – ценностных, рефлексивных, регулятивных – у него больше всего профессиональных и личностных трудностей? Эти вопросы требуют ответа.

Если есть необходимость в дополнительной информации, то психолог может получить ее путем наблюдения, опроса, интервью. Тогда легче будет организовывать и проводить консультативную или психотерапевтическую работу с педагогом. Дальнейший шаг на пути развития у учителей коммуникативных способностей состоит в том, чтобы разработать программу их психолого-педагогического совершенствования.

Практические рекомендации учителям по разрешению педагогической ситуации

Ни один конфликт не возникает вдруг, нечаянно, сразу. У конфликта, как и у болезни, много схожего: а) он никогда «не ходит» один (конфликтная проблема является многогранной, поэтому у каждого участника конфликтного взаимодействия есть свое видение происходящего и своя «правда»); Психолог, исследующий педагогический конфликт, имеет дело с разными образами, «картинками» одного и того же события; б) конфликт имеет скрытый, латентный период и открытую стадию конфликтного противодействия. Следовательно, особое значение имеет психологически грамотное поведение учителя в условиях предконфликтной ситуации.

Приемы решения предконфликтных ситуаций - это прежде всего приемы мышления. Они не являются законченными, а изменяются и совершенствуются в деятельности. В процессе актуализации опыта субъекта происходит дальнейшее развитие его умений, что приводит к нахождению оптимального способа решения предконфликтных ситуаций.

Если у педагога появилось желание формировать у себя оптимальный способ разрешения предконфликтных ситуаций, то ему необходимо учитывать, что само совершенствование интеллектуальных умений может быть осуществлено при соблюдении следующих условий:

1. Осознание необходимости оптимизации мыслительной деятельности (ответы на вопросы: чего я хочу, ожидаю? Зачем я хочу совершенствовать свои приемы?).

2. Развитие потребности и мотивов в рационализации мыслительных операций и действий (Почему я хочу формировать приемы? Какова причина, которая побуждает меня не останавливаться на достигнутом уровне развития приемов решения ситуаций?).

3. Усвоение знаний общих закономерностей и правил мыслительной деятельности (Как, каким образом я могу совершенствовать свои приемы решения?..).

Совокупность приемов решения ситуаций образует мыслительный процесс, имеющий определенные этапы: ориентировку в ситуации и поиск педагогического решения, нахождение и принятие решения, реализацию решения и контроль за его исполнением, оценку полученного результата и фиксацию способов его достижения. Психологическое исследование особенностей решения более 7 тысяч предконфликтных ситуаций, возникавших в системе «педагог - учащийся», позволило найти ответ на вопрос, волнующий педагогов: как надо решать предконфликтные ситуации?

Результаты исследования позволяют отметить, что педагоги нередко не имеют простых и надежных приемов анализа своего взаимодействия с учащимися. Очень часто в их решениях проявляется ограниченность восприятия, осмысления и понимания ситуации. Следствием является затруднение в получении адекватной и оперативной информации, необходимой для организации и коррекции педагогического взаимодействия и превращения его в содержательное сотрудничество.

Знакомство с психологическими закономерностями и механизмами, которые имеют место в процессе распознавания и осмысления предконфликтной ситуации, позволяет педагогу более целенаправленно сформулировать адекватную стратегию профессионального поведения, состоящую из последовательной реализации соответствующих приемов: диагностических, исполнительных, оценочных.

Диагностические действия педагога ориентированы на разрешение главной, основной проблемы, образующей «жалю» предконфликтной ситуации. Для этого ему необходимо получение достоверной информации о происходящем. Познание предконфликтной ситуации организуется педагогом посредством системы интеллектуальных действий, в которую входят:

1. «Зондирование» - обращение к говорящему за уточнениями. Педагог с помощью уточняющих вопросов, наблюдения и других доступных ему диагностических процедур стремится получить информацию, нужную для успешного разрешения возникшего затруднения. Задавая вопрос: что вы хотите этим сказать? - учитель фокусирует говорящего на самом процессе говорения, а не на его личности. Такое выяснение помогает сделать сообщение понятным и способствует более точному его восприятию слушающим. Прежде чем сделать что-то, важно выяснить для себя, что именно я хочу сообщить или узнать и какой цели послужит данная информация («Поправьте меня, если я не прав»). Если оппонент не поправил, значит, он воспринял наше описание и видение ситуации.

2. «Пошатывание», «раскачивание» - педагог делает пробные шаги по определению степени прочности позиции, занятой учащимся в конкретной ситуации: «Покажите, объясните мне, почему это справедливо?». Одним из средств проверки на прочность позиции учащегося является пересказ педагогом услышанного. Педагог выделяет и сохраняет то, что казалось главным для него как слушающего. Если же он неверно определил то, что является главным для говорящего, возникает возможность что-то скорректировать. Слушающий исходит только из мыслей говорящего, но может в пересказе учитывать и невысказанные мысли и намерения говорящего. А самое главное, говорящий,

слушая как бы со стороны свой рассказ, может усомниться в правомерности занятой им позиции.

3. «Эмоциональное отзеркаливание» происходит по формуле: «отражение чувств говорящего + отображение своих чувств». Отражение чувств - это описание эмоциональных переживаний говорящего, которое помогает ему полнее осознать свое состояние. А отображение педагогом своих чувств способствует выражению своего отношения к собеседнику: «Мне кажется, что вы чувствуете... и мне близки ваши чувства». Освобождение от бремени невыраженных чувств способствует увеличению конструктивных усилий по решению проблемы.

4. Структурирование педагогом собственных знаний о ситуации, мысленное соотнесение новой ситуации с ранее встречавшейся. Суммирование знаний с последующим использованием их при решении новой ситуации. Для того чтобы знания о ситуации были достоверными, целесообразно стимулировать учащегося к высказыванию: «Да? Это как так?..» Важно задавать вопросы говорящему так, чтобы у него возникло желание отвечать, т.е. вступить в контакт и в открытой, конструктивной форме выразить свою позицию. Оптимальным средством стимулирования служит проблематизация высказываний учащегося: «В чем же расходятся наши взгляды на данную ситуацию?..». Структурирование знаний, а значит, мыслей, как своих, так и собеседника, позволяет предотвращать беспредметность, расплывчатость последующего разговора.

5. «Взвешивание» возможных способов воздействия на учащихся и определение среди них наиболее эффективного. Одним из универсальных способов педагогического, т.е. развивающего воздействия является одобрение, а в некоторых случаях авансированная похвала: «Я уверен, что у тебя это получится хорошо». Одобрение - это дальнейшее развитие мыслей собеседника в позитивном направлении, но только в тех рамках, которые тот задавал. В противном случае это переходит в игнорирование. Одобрение должно быть уместным и своевременным.

6. «Компенсация» - замещение недостаточного распознавания личности учащегося посредством установления причинно-следственных связей в его поведении. Педагог старается найти основную причину возникновения проблемы, выделить ее и иметь дело именно с ней, а не с личностью, ибо нет плохих людей, а есть неадекватные поступки. Важно избегать оценочных отношений к учащемуся.

7. Ориентация на обсуждение и доведение до понимания учащегося аргументов, подтверждающих обоснованность занятой педагогом позиции. Существенное значение имеет распознавание и осознание педагогом степени успешности своей попытки.

8. Внутренняя диалогичность (мысленный спор с оппонентом). Диалогическая позиция как направленность на взаимопонимание означает, во-первых, паритетность, принятие учащегося как равноправной личности; во-вторых, принятие собеседника без ранжирования, т.е. отнесения к «плохому - хорошему»; в-третьих, ориентация на общение, на диалог как способ противовеса педагогическому менторству, поучению.

9. «Интерпретация» - распознавание поведения учащегося в конкретной ситуации; педагог может спросить его: «Если я правильно понял, то ты хотел сказать, что...», т.е. с помощью данного приема происходит соотнесение, «связывание» поведения учащегося с его намерениями, целями, эмоциональным состоянием.

10. Выявление слабых аргументов (алогизмов) оппонента: отсутствие последовательности в изложении им своей позиции, поверхностный анализ фактов своего поведения, необоснованные заключения, противоречивость в высказанных утверждениях.

11. Переформулирование высказывания оппонента в целях достижения более четкого понимания его смысловой позиции, соединения фрагментов разговора в смысловое целое. Основная цель перефразирования - собственная формулировка сообщения говорящего как средство проверки его точности: «Как мне показалось, вы сказали, что...». Важно выбрать главное и выразить это своими словами.

12. Отсроченное реагирование - педагог не торопится реагировать, так как в некоторых случаях имеет определенный смысл подождать повторения поступка, если он не является проступком.

13. Резюмирование, как средство подытоживания основных чувств и идей, которые проявлялись и обсуждались в данной ситуации, помогает понять учащемуся, насколько точно ему удалось выразить свои мысли и переживания: «Если теперь подытожить сказанное вами, то...». Педагог своими словами подводит итог основным мыслям, высказанным собеседником.

Приведенный перечень действий, входящих в указанную систему, не является законченным и не реализуется именно в отмеченном порядке. Адекватность применения диагностических действий обеспечивает правильность анализа предконфликтной ситуации, от степени успешности анализа в

существенной мере зависит эффективность профессионального поведения педагога в условиях предконфликтной ситуации.

Исполнительная часть процесса решения предконфликтной ситуации характеризуется разнообразием педагогических приемов. Неоднородность приемов выражается как в самом их содержании, так и в эффекте, достигаемом вследствие их реализации. Связь процесса и результата в ходе применения конкретного приема в существенной мере является неразрывной. Прикосновение педагога к учащемуся, например поглаживание по плечу, уже есть и процесс и результат. Один и тот же прием может быть оценен учеником и как приятный, и как неприятный. Поглаживание педагога может помочь воспитаннику поднять свое настроение, повысить уверенность в себе, успокоиться. В другом случае оно может вызвать отстранение, отчуждение учащегося, вплоть до агрессивной реакции, либо проявление замкнутости, «уход в себя».

Успешное решение предконфликтных ситуаций можно рассматривать как средство сохранения и развития педагогического общения, которое постоянно реализуется на фоне определенных эмоциональных реакций. Эмоциональное отношение педагога к учащемуся «пронизывает» весь процесс разрешения противоречия, возникшего в ходе педагогического взаимодействия. В процессе разрешения предконфликтной ситуации мыслительная деятельность педагога может либо полностью блокироваться сильным мотивом, либо процессы рассуждения будут непосредственно направлены на поддержку более сильного мотива. Следовательно, формулирование педагогом именно у себя положительной профессиональной ориентации нередко предопределяет успешность преодоления затруднений в деятельности.

Разрешение предконфликтной ситуации административными мерами (вызов родителей, приглашение на педсовет...) приводит к прекращению педагогического процесса. В данном случае выход из создавшегося положения может быть найден в пресечении проявлений авторитаризма, в отказе от репрессивных мер. Следовательно, педагогической задачей в разрешении предконфликтной ситуации выступает организация оптимального взаимодействия, а педагогической целью - формирование социально значимых качеств личности учащегося.

Конструктивный выход из предконфликтной ситуации есть в какой-то степени экспромт. Сущность психологического обеспечения успешного разрешения возникшего затруднения состоит в осознании педагогом своих как интеллектуальных, так и исполнительных действий. Одно дело, найти разумное решение (мысленное проигрывание его путем соотнесения с оппонентом, условиями ситуации, целью педагогической деятельности, а также с собственными возможностями; оценка вероятности успешной реализации решения; разработка плана его реализации) и совсем другое - его реализовать. На этапе реализации выработанного решения можно выделить следующие приемы:

1. Обращение к фактам (обоснование своей позиции с помощью фактов) заключается в последовательном и постепенном движении от простейших фактов, суждений и утверждений к более сложным и богатым. Самое главное - уметь выделять наиболее простые, очевидные, конструктивные моменты взаимодействия: «В чем совпадают (а не различаются!) наши взгляды, позиции?». Для того чтобы уметь это делать, надо приобрести навык систематического обдумывания мельчайших деталей решаемой ситуации. В общении, особенно педагогическом, нет мелочей!

2. Воздействие на чувство самоуважения другого человека, апелляция к более благородным мотивам («Вы же умный человек...»).

3. Подчеркивание тех моментов, с которыми педагог согласен. Преодолевая возникшие затруднения, важно попытаться найти хотя бы один пункт, в котором можно достичь согласия, пойти, если не на сотрудничество, то хотя бы на компромисс. Необходимо идти на согласие с теми аргументами, которые способствуют достижению педагогической цели в условиях конфликтного взаимодействия. Этому способствует такая особенность педагогического мышления, как децентризм: стремление смотреть на проблему и с точки зрения оппонента.

4. Создание общей благоприятной эмоциональной атмосферы. Здесь необходимо умение учитывать состояние, настроение оппонента, ход его мыслей. Условно данный прием можно назвать - «мы». Реализуется указанный прием в форме следующих высказываний: «Как **нам** с вами поступить?», «Что **нам** делать дальше?». Используя данное местоимение в качестве психологической связки, учитель может достичь эмоциональной общности с учащимися. В этом случае отношения строятся на основе взаимного принятия, что приводит к формированию важного для педагогической деятельности чувства взаимной **соответственности**, причастности к общему делу.

5. Ненавязывание своего мнения, стремление, чтобы к этому пришел оппонент сам. Важно вести

переговоры с целью убедить собеседника, не задавить его и не принуждать. Учащиеся высоко ценят сосредоточенность педагога на поиске справедливости, а не на нажиме. Чтобы вовлечь в процесс творческого решения проблемы другую сторону, необходимо об этом позаботиться как можно раньше (обратиться к учащемуся за советом).

Для того чтобы оппонент принял то или иное приглашение к творческому сотрудничеству, мало только обсуждать с ним существо проблемы, надо создать у него чувство причастности к процессу выработки и реализации решения. Именно это является одним из важнейших факторов конструктивного разрешения педагогического конфликта.

6. **Тактическая уступка с ориентацией на стратегический выигрыш.** Важно продумать, чем можно пожертвовать самому и чем может пожертвовать оппонент за свою цель. Надо создать такие условия при разрешении ситуации, чтобы стратегия доминировала над тактикой.

7. **Использование психологической паузы,** которая помогает снимать негативный эмоциональный накал, в более спокойной обстановке обратиться к осмыслению логики развития данной ситуации.

8. **Перевод разговора на другую тему,** если видно, что ход развития событий складывается не в пользу педагога.

В заключение можно отметить, что творческий процесс не является линейным, поэтому ряд рассмотренных приемов может осуществляться селективно или параллельно либо в обратном порядке. Более того, отдельные указанные *приемы разрешения* предконфликтной ситуации могут меняться местами.

Оценочные действия педагога в процессе разрешения предконфликтной ситуации в случае их успешности многому могут научить и самого педагога. Основной прием на данном этапе – «вытяжка» как способ подытоживания основных идей и чувств говорящего. Она помогает соединить фрагменты разговора в смысловое единство («Итак, если подвести итог нашему разговору, то получается следующее...»).

Эффективное оценочное действие педагога связано с его умением делать выводы, значимые для дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности. Качество таких действий зависит от субъективных факторов (общая культура педагога, уровень его профессионального и личностного роста) и объективных (дефицит времени, высокая степень сложности предконфликтной ситуации).

Предпосылки успеха в педагогическом общении

Существует целый ряд предпосылок, обуславливающих успех учителя в общении.

1. **Физиологические предпосылки:** нормальный уровень развития органов артикуляции; общее соматическое состояние и

здоровье; отсутствие принужденных моторных состояний; подвижность, пластичность двигательных мышц рук и мимических мышц лица.

2. **Психологические предпосылки:** волевые качества, интеллект, темперамент, общая структура способностей, духовность и т.п.

3. **Социально-психологические предпосылки:** мотивация общения и профессиональная направленность личности, статус и авторитет учителя в ученическом и педагогическом коллективе, социальный и профессиональный опыт, техники педагогического общения.

Успех в общении характеризуется ситуативностью. Если у учителя был прекрасный контакт с классом на предыдущем уроке, то это не означает, что на сегодняшнем уроке будет так же. Ориентация на успех стимулирует педагога к постоянному самосовершенствованию. Для того чтобы воспитание детей было успешным, подчеркивает Л.Н. Толстой, надо, чтобы воспитывающие люди не переставали воспитывать себя, помогали бы друг другу все более и более осуществлять то, к чему стремятся. Учитель должен научиться бороться со своим стремлением к покою, с притуплением остроты и активности чувств, с равнодушием к окружающему и всем тем, что отдаляет его от детей, молодежи – состоянием, которое П.П. Блонский называл «старчеством». В связи с этим трудно переоценить возможности психологизации, ибо педагогическое общение – есть то поле, на котором разыгрываются отношения между людьми.

Техника педагогического общения

Обращения учителей к психологу разнообразны именно в *рецептурном* направлении: как работать с трудными, как поддерживать дисциплину, как предотвратить ссоры между учениками. Если психолог начинает теоретизировать в отношении запроса учителя, то интерес к его пространным рассуждениям о «неспецифической мотивации» и об «опосредованной активизации учебной деятельности» быстро сворачивается. Дело не в том, что «птичий язык» психолога малопонятен, а в том, что педагог «просит лопату, а уж куда копать он сообразит и сам». Учителя понять нетрудно: «некогда думать, работать надо».

Техника педагогического общения - совокупность умений, навыков, приемов, позволяющих управлять педагогическим процессом. Сюда принято включать две группы компонентов.

Первая группа связана с умением педагога управлять своим поведением (речь, мимика, пантомимика, выражение своих эмоций, внимание, наблюдательность и т.п.). *Вторая* - с умением воздействовать на личность и коллектив. Здесь по сути имеется в виду технология педагогической деятельности (умение предъявлять требование, организовать и корректировать педагогический процесс).

В психологии есть описание множества техник общения. К ним относятся следующие блоки: 1. *Обращение*: жесткое - суровое - нейтральное - нежное; рациональное - шуточное - (намеренно) абсурдное. 2. *Степень причинности*: игнорирование этикета - корректность (точно маркированный этикет) - любезность (этикет + желание понравиться партнеру) - дискретность (приличность + скромность) - деликатность (очень тонко маркированный этикет + подчеркнутое уважение к другому человеку) - тактичность (творческое использование этикета, отказ от него при необходимости). 3. *Стиль поведения*: строго формальный-деловой-неформальный-фамильярный-рафинированный-простой. 4. *Выражение чувств*: преувеличенное - свободное - сдержанное - заторможенное. 5. *Речь*: а) дикция: жеманная - корректная - свободная - вульгарная; б) диалогизация: асимметрия в пользу партнера (ему дают возможность говорить гораздо больше) - симметрия (оба говорят одинаково) - асимметрия в пользу субъекта (партнера вынуждают в основном слушать); в) жестикуляция: отчаянная - порывистая - умеренная - отсутствует; г) язык: научный - литературный - профессиональный - народный - вульгарный - диалект; д) стиль речи: протоколирующая - штамповая - «житейская» - лаконичная - патетическая - риторическая - поэтическая (образная).

Учитель тогда свободен в своем педагогическом общении, когда у него имеется выбор между рассмотренными разнообразными техниками. Чем более они будут наработаны, автоматизированы, тем более гибким, а значит, и адекватным будет его педагогическое общение и профессиональная деятельность в целом.

Тем не менее в педагогической деятельности общение вызывает определенные трудности, связанные прежде всего с незнанием учителем структуры и законов педагогического общения, с тем, что у него не в полной мере развита коммуникативная культура. Он не в должной степени владеет общением как профессиональным инструментом своей деятельности.

Один из элементов в организации целостного педагогического общения - завоевание учителем инициативы на уроке как средства оптимизации управления учебно-познавательной деятельностью. Педагогу здесь можно порекомендовать следующее: 1) оперативная организация изначального контакта с классом; 2) оперативный переход от организационных процедур (приветствия, усаживания и т.д.) к деловому и личностному общению; 3) предупреждение возникновения «простоев» между организационными и содержательными аспектами начала взаимодействия; 4) оперативное достижение социально-психологического единства с классом, формирование чувства «мы»; 5) постановка учебных задач и проблемных вопросов, которые в начальный момент взаимодействия способны мобилизовать коллектив; 6) сокращение количества запрещающих педагогических требований и расширение позитивно-ориентированных педагогических воздействий; 7) обеспечение внешнего коммуникативного вида: опрятность, подтянутость, собранность, активность, доброжелательность, обаяние; 8) адекватная реализация речевых и неречевых средств взаимодействия, активное включение мимики, контакта глазами, жестов и т.п.; 9) выражение собственной расположенности к детям, доброжелательность и открытость; 10) формулирование ярких, притягательных целей и стимулирование поиска путей их достижения; 11) проявление понимания ситуативной внутренней настроенности учащихся, учитывания ее; 12) достижение и поддержание контакта в общении, установление ситуативного взаимопонимания, формирующего у учащихся потребность во взаимодействии с учителем.

Реализация отмеченных рекомендаций позволит учителю избежать в своей деятельности неконгруэнтного общения, которое характеризуется тем, что выполненные личностью с помощью своего тела, своего тона голоса послания не совпадают с вербальной информацией. Неконгруэнтное

общение - сигнал, что этот человек имеет более чем одну модель своего поведения и что эти модели конфликтуют между собой. Обычно в случае неконгруэнтного общения человек действует не вовремя, в неподходящий момент и хаотично, в то время как в контексте конгруэнтного общения учитель действует в подходящий момент, созидательно, полностью в соответствии со сложившимися обстоятельствами и со своими профессиональными целями.

Люди, которые сосредоточивают свое внимание на содержании, а не на процессе, гораздо более подвержены неконгруэнтности. Конгруэнтное общение характеризуется тем, что все послания, которые человек делает различными способами (вербальными и невербальными), совпадают по своей сути. Они дополняют друг друга, не меняют свое содержание в зависимости от способа послания и обеспечивают эффективное педагогическое общение.

Вопросы и задания

1. Какое общение принято называть педагогическим?
2. Каковы слагаемые педагогического мастерства в общении?
3. Какая из трех сторон общения - информационная, перцептивная, интерактивная - вызывает наибольшие затруднения в педагогическом взаимодействии?
4. Каковы условия успешности педагогического общения?
5. Какие рекомендации может дать психолог учителям по предупреждению возникновения в педагогическом общении конфликтных ситуаций?
6. Объясните выражение «агрессивны, потому что несчастны».
7. Каким образом можно предотвратить превращение спора в ссору?
8. Что нужно сделать, чтобы «неразрешимые конфликты» были разрешены?
9. Назовите отличие противоречивых отношений от конфликтных.
10. Зависит ли поведение личности от обстоятельств или в любой ситуации человек всегда контролирует свои поступки?
11. Почему у многих старших школьников возникают конфликты с родителями, а у подростков с учителями?
12. Прочитайте приведенные ниже описания педагогических ситуаций и выполните следующие задания (если у вас возникла педагогическая проблемная ситуация):
 - а) выделите компоненты психологической структуры каждой педагогической проблемной ситуации;
 - б) определите противоречие в каждой проблемной ситуации;
 - в) приведите обоснованный пример и проанализируйте его.

Ситуация 1. Перед началом классного часа ученик-подросток на приглашение классного руководителя отвечает: «На фиг нужно», - и уходит. Все это происходит в коридоре в присутствии других учащихся.

Ситуация 2. Учитель входит в класс. На доске видит написанное прозвище.

Ситуация 3. Света М. учиться может только на «5». Всю вторую четверть «валяла дурака». На последнем уроке, завершающем тему, была вызвана к доске. Отвечала еле-еле на «3». За вторую четверть получила «3». Света и ее подруга начинают вслух высказывать недовольство, говорят дерзко, жуют жвачку. Удалять из класса нельзя. Урок вести в такой обстановке тоже нельзя. Что делать?

Ситуация 4. Пятиклассник Павел С. постоянно отвлекается, приносит из дома разные безделушки. В начале года учитель предупредил, что после 3-го замечания все, чем играет ученик, будет отобрано до прихода родителей или до конца учебного года. Ученик получил 2 замечания, после 3-го он отказывается отдать учителю то, чем играл.

Ситуация 5. На уроке литературы дается задание: «Описать внешность человека». Учащиеся приступают к работе, а один ученик спрашивает: «Все надо описывать?». «Да», - отвечает учитель. «А половые органы?» - не унимается ученик.

Ситуация 6. Ученик мешает вести урок. Ему предложено покинуть класс. «Не пойду», - отвечает он. Учитель спрашивает: «Может быть, мне выйти из класса?». А в ответ слышит: «Пожалуйста, иди».

13. Выявите типичные ошибки учителей, возникавшие в общении с учащимися. Проанализируйте их, а затем составьте педагогические ситуационные задачи, построенные с учетом этих ошибок. Докажите целесообразность применения используемых вами средств решения педагогической проблемной ситуации в профилактике профессиональных ошибок. Попробуйте проанализировать

связь между педагогической проблемной ситуацией и педагогической ошибкой на следующих примерах: педагогическая проблемная ситуация - это следствие педагогической ошибки, допущенной ранее в работе с учащимися; педагогическая проблемная ситуация - это веха на пути к педагогическим ошибкам, вероятность которых велика, но пока они еще не совершены.

14. Проанализируйте данные, представленные в табл. 3. Постарайтесь обосновать приведенные в ней параметры педагогической проблемной ситуации.

Т а б л и ц а 3

Причины возникновения проблемной ситуации в деятельности учителя

Аспекты взаимоотношений в педагогическом процессе	Признаки педагогической проблемной ситуации
Нетактичные поступки учителя (например, высмеивание ученика; разглашение доверенных им учителю тайн и личных проблем; высказывания, обесценивающие ученика)	<u>Растерянность</u> как ответная реакция на грубость ученика. Оказавшись в таком состоянии, учитель испытывает затруднения в анализе ситуации и поиске средств ее разрешения
Формализм и необоснованная строгость учителя при выполнении своих обязанностей	<u>Срыв</u> в случае невыполнения учащимися требований учителя
Перенесение, трансформация процессуальных и результативных сторон учебной деятельности учащегося на его личные свойства	<u>Неопределенность</u> , недоумение учителя, например, когда рушится его представление об отличнике как об очень хорошем человеке. Неопределенность сведений об объективной ситуации
Поверхностное познание личности учащегося, которое ограничивается следующими основными показателями: успеваемостью, дисциплиной, внешним видом учащегося, его отношением к предмету и учителю	<u>Неструктурированность</u> , неупорядоченность процесса познания и понимания учащегося. У учителя возникает проблемная ситуация в результате столкновения, несовпадения эталона ученика с реальностью
Аккумуляция деструктивных отношений в педагогическом общении	<u>Неожиданность</u> , новизна возникает в тех случаях, когда учитель осуществлял гиперопеку, контролировал каждый шаг учащихся и те в свою очередь «взбунтовались»
Публичный вызов, сделанный либо отдельным учащимся, либо всем классом	<u>Острота</u> переживания происходящего возникает в тех случаях, когда сильно задевается личностное или профессиональное самолюбие, достоинство учителя (например, уход с урока всего класса)
Замечания в адрес учителя, сделанные в присутствии других людей	<u>Драматизация</u> характеризуется тем, что учитель поглощен своими переживаниями по поводу полученного незаслуженного (как он считает) упрека, не знает, как исправить положение. Иногда проявляется в стремлении превращать небольшие неурядицы в сложные проблемы

В ожидании какого-либо значимого события (например, проведения открытого урока)	Напряженность выражается в том, что учитель постоянно сомневается в благополучном проведении урока. Данный параметр педагогической проблемной ситуации у некоторых учителей имеет длительную продолжительность
Создание классом или отдельными учениками психотравмирующей ситуации для учителя	Несвязность речи, нарушение логики изложения, так как основное внимание при этом направляется на собственное мышление и эмоциональное состояние
Учитель значительную часть учебного времени находится в напряжении: «Я ничего не успеваю!». Он разучивается расслабляться	Длительность нервно-психического напряжения, снижение стрессоустойчивости
Учитель очень эмоционально реагирует на рассогласование в своей деятельности. Негативные переживания накапливаются и «хлещут через край»	Повышенный тонус эмоционального напряжения

15. Ниже приводятся описания педагогических ситуаций. Проанализируйте их. Определите содержание каждой ситуации, а также возможный тип педагогической проблемной ситуации.

Ситуация 7. Учительница, находясь в ЛТО, вместе с учащимися высаживала помидорную рассаду из парников в грунт. В конце дня оказалось, что они выкопали рассады больше, чем смогут посадить до окончания работы. «Давайте задержимся на полчаса и будем работать быстрее, иначе рассада пропадет», - сказала учительница и, засучив рукава, энергично принялась за работу. Через некоторое время она заметила, что работает одна, а ребята покинули поле.

Ситуация 8. Мать одной из десятиклассниц обратилась к классному руководителю за помощью в воспитании дочери. У девушки появились новые подруги из более обеспеченных и образованных семей. Сравнивая бытовые условия, дочь стала предъявлять матери претензии в плохом обеспечении ее модной одеждой, обвинять в неумении жить. Мать обратилась за помощью к классной руководительнице.

План семинара

«Педагогическое общение»

1. Коммуникативные функции педагогического общения.
2. Имидж учителя и культура общения.
3. Психологический климат коллектива.
4. Психологические трудности общения и их преодоление.

План семинара

«Конфликты в педагогическом общении»

1. Функции конфликта в педагогическом общении.
2. Стили поведения в педагогическом конфликте.
3. Профилактика деструктивного конфликта.
4. Оптимальное педагогическое общение.

Основная литература

1. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль, 1986.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. М., 1990.
3. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
4. Ерастов Н.П. Психология общения. Ярославль, 1979.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М., 1987.
6. Кашипов М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации. Ярославль, 1997.
7. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
8. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические проблемы общения: Учеб. пособие. Гродно, 1982.
9. Шадриков В.Д. Духовные способности. Изд. 3-е. М., 1998.

Дополнительная литература

11. Бодалев А.Л., Ковалев Г.А.. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. 1992. № 5-6.
12. Гительмахер Р.Б. и др. Конфликт. Иваново, 1995.
13. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.
14. Конфликты в школьном возрасте: Пути их преодоления и предупреждения / Под ред. Е. А. Шумилина. М., 1986.
15. Лефевр В.А. Формула человека. Контуры фундаментальной психологии. М. 1991.
16. Литвак М. Психологическое айкидо // Воспитание школьников. 1994. № 4-6.
17. Лишин О.В. Конфликты в школьном возрасте, пути их преодоления и предупреждения. М., 1986.
18. Хасан Б.И. Продуктивный конфликт как механизм развития личности. Красноярск, 1996.

Психология педагогического воздействия

Понятие педагогического воздействия. Стратегии воздействия

Педагогическое воздействие - особый вид деятельности педагога, цель которой - достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

Технология эффективного педагогического воздействия несомненно должна базироваться на психологической теории.

Актуальность изучения психических закономерностей, лежащих в основе педагогического воздействия, подчеркивалась всегда, поскольку именно на знании этих закономерностей основано психологически грамотное воздействие на психику ребенка. Однако до сих пор проблема психологического воздействия является одной из наименее разработанных в отечественной и мировой психологии.

Интерес представляет попытка Г.А. Ковалева [5] наметить подходы к изучению проблемы психологического воздействия и определить само понятие «психологическое воздействие». Г.А. Ковалев предложил рассматривать как единицы научного анализа категории «психологического пространства» и «психологического времени». *Психологическое пространство* - это то, что представляет собой психическое на уровне единичного, присущего конкретному человеку. У разных авторов даются разные описания психологического пространства: как «образа мира», «квазипространства», «системы отношений», «семантического пространства». Категория психологического времени, отмечает Г.А. Ковалев, находится на самой начальной стадии своей научной разработки. Время как психологическое понятие необходимо для описания особенностей отражения в психике системы динамических параметров и отношений, которые влияют на функционирование различных систем в психической организации человека, а также определяют оценку человеком событий его жизненного пути.

В индивидуально-личностном смысле психологическое время - зафиксированный в пространстве субъективных значений опыт переживаний значимых для индивида «событийных» связей с внешним миром, влияющий на степень значимости актуально воспринимаемых событий и характер эмоционального отношения к ним. Категория психологического времени может быть раскрыта с

помощью понятия «эмоциональное состояние».

На основе рассмотренных категорий *психологическое воздействие определяется как функция психологического пространства и психологического времени.*

«Искусство психологического воздействия в немалой степени зависит не только от точности «попадания» семантического поля «субъекта» в семантическое поле «объекта», взаимной упорядоченности их пространств, но и от своевременности этого «попадания», определяемой наличием актуальной психологической готовности, или обоюдной пространственно-временной «заряженностью» взаимодействующих друг с другом систем» [5. - С. 28].

Цель любого психологического воздействия - преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктурирование его психологических характеристик или моделей поведения в нужном направлении. Существуют три парадигмы психологического воздействия и соответствующие им три стратегии воздействия.

Первая стратегия - *стратегия императивного воздействия*; ее основные функции: функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействия. Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений другого человека, условий межличностных коммуникаций, приводит чаще всего к обратным и даже отрицательным последствиям.

Вторая стратегия – *манипулятивная* – основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию применяют для формирования общественного мнения, например в рекламе, а иногда и в педагогической практике.

Третья стратегия - *развивающая*. Психологическое условие реализации такой стратегии - диалог. Принципы, на которых она основывается, - эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

В состоянии диалога две личности начинают образовывать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, в которой воздействие в привычном смысле слова перестает существовать, уступая место психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс двустороннего раскрытия.

В педагогической практике предпочтение должно быть отдано развивающей стратегии, поскольку только она способствует развитию субъектности ребенка. Именно субъектность как конечная цель педагогического воздействия является признаком, отличающим полноценное педагогическое воздействие от псевдовоздействия, каким является объектное воздействие.

Субъектность - это характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценностного аспектов его образа «Я».

Субъект-субъектное, развивающее педагогическое воздействие отличается и по мотивам, побуждающим педагога к воздействию. Это ориентация на благо ребенка (развитие его личности, психологическое благополучие и т.д.), а не на собственные интересы педагога (удобство, легкость достижения результатов, отсутствие неприятностей с администрацией школы, дешевый авторитет и т.п.).

В содержание целей педагогического воздействия входит не только изменение поведения ребенка, но и изменение его отношений. Если цель педагогического воздействия сводится только к изменению поведения, а истинное отношение остается без изменения, ребенок останавливается в своем развитии, следовательно, педагогические цели не достигаются. «Назначение педагогического воздействия не в манипулировании ребенком («чтобы любил учителя»), не в коррекции его действий («чтобы хорошо себя вел») и не в подавлении его «неразумной» воли («чтобы слушался старших»), а в предоставлении ему возможности самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни» [4. - С. 41].

Достижение определенных изменений в потребностно-мотивационной сфере ребенка приводит к тому, что инициируется активность ребенка, он ищет приемлемый способ поведения в сложившейся ситуации. Если ребенок не знает, как поступить, педагог должен помочь ему, обеспечив информацией о способах поведения или выполнения деятельности.

Пробудив активность ребенка и снабдив его способами выполнения деятельности, педагог предоставляет ему возможность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

Рассмотрим конкретные способы построения ситуаций педагогического воздействия.

Психологическое обеспечение технологии эффективного педагогического воздействия

Эффективность педагогического воздействия зависит во многом от позиции педагога по отношению к ребенку. Еще в 1960-е гг. были сформулированы принципы педагогического воздействия: педагогический оптимизм, уважение к воспитаннику, понимание душевного состояния ученика, раскрытие мотивов и внешних обстоятельств совершаемых поступков, заинтересованность в судьбе ученика [11]. Современная школа, опираясь на положения гуманистической психологии и педагогики сотрудничества, стремится к реализации этих принципов на практике.

Другое важное условие педагогического воздействия - высокий уровень культуры педагога, его авторитет. В психологии воздействия известно положение о том, что результативность воздействия зависит от неформального статуса воздействующего субъекта, от меры его авторитета. Завоевание истинного, а не мнимого авторитета - постоянная забота педагога, на каком бы высоком уровне профессионализации он не находился. Педагог должен быть носителем высочайших культурных достижений, образцом для ребенка.

Эффективность воздействия зависит также от убежденности самого педагога в правоте своих требований. Недопустимо предъявлять какое-либо требование учащимся и одновременно демонстрировать поведение, противоречащее этому требованию. Высокая убежденность в правоте своих требований в момент воздействия не означает косности, не критичности своих действий, низкой требовательности к себе. Нужно уметь анализировать свои действия, а если необходимо, признавать ошибки.

Рассмотрение вопросов педагогического воздействия нередко сводилось к изучению приемов воздействия, методов поощрения и наказания. Еще К.Д. Ушинский считал, что мастерство педагогического воздействия не должно сводиться только к постижению приемов и техник воздействия. Следует ли повторять столь известное в педагогической практике положение, что один и тот же прием воздействия, давший блестящий результат в одной ситуации, оказывается совершенно неэффективным в сходной, внешне похожей ситуации. Вообще говоря, сходных ситуаций быть не может. Если изменяются участники ситуации - это уже другая педагогическая ситуация, поскольку она организована другим педагогом, с другими индивидуально-личностными особенностями, другим профессиональным опытом, другим авторитетом у воспитанников. Сами воспитанники также многим отличаются от тех, с кем велась работа прежде. Неудивительно поэтому, что слепое копирование приема педагогического воздействия в аналогичной, казалось бы, ситуации нередко приводит к неудачам. Даже отдельное слово, произнесенное одним педагогом, будет иметь высокую силу воздействия, а в устах другого - не иметь никакого результата или давать противоположный эффект.

Сказанное не означает, что нужно отказаться от изучения приемов педагогического воздействия. Учителю, особенно начинающему, такое изучение полезно. Однако надо знать, что педагогическое воздействие как процесс создания и разрешения педагогических ситуаций не сводится к овладению техниками воздействия, а основан на глубоком понимании тех закономерностей, раскрытие которых влияет на успешность достижения поставленных педагогических целей.

Педагогу необходимо ясно понимать, что происходит с ребенком в данный момент, а также уметь прогнозировать, что произойдет с ним в дальнейшем, какова перспектива его развития. Все это основано на понимании ребенка, знании среды, в которой он находится, его взаимоотношений с этой средой и создавшихся обстоятельств. Понимание педагогом ребенка предполагает в первую очередь раскрытие мотивов его поведения, его состояния в данный момент, а также направленности личности, если прогнозировать поведение ребенка в целом. Понимание ребенка - это знание его возрастных и индивидуальных особенностей.

Каждый из перечисленных моментов требует более подробного рассмотрения. Остановимся кратко лишь на некоторых из них, так как исчерпывающий ответ потребовал бы объемного изложения многих разделов возрастной психологии, психологии индивидуальности, психологии понимания и психологии межличностных взаимоотношений.

Рассмотрим вопрос о выявлении мотивов поведения ученика. Без правильного понимания мотивов его поведения невозможно принять верное решение. Если мотивы неясны, лучше не давать никаких оценок поведения, разумеется, если ситуация не требует принятия неотложных мер.

Известно, что мотивы поведения подразделяются на *осознаваемые* и *неосознаваемые*. Осознаваемые могут быть вербализованы, т.е. ученик может объяснить, почему он так поступил. Однако возможно,

что реально действующие мотивы умышленно скрываются. В этом случае обычный метод беседы непригоден, необходимо наблюдение за поведением ученика. При наблюдении полезно учитывать эмоциональные проявления ребенка, по которым можно делать выводы о мотивах поведения. Если потребности, которые лежат в основе мотива, удовлетворяются, ребенок испытывает положительные эмоции, в противном случае - отрицательные. Детская непосредственность и хорошее знание индивидуальных особенностей эмоциональной сферы конкретного ребенка послужат хорошим ориентиром в педагогической ситуации.

При выявлении мотивов поведения важно учитывать, что не всегда внешне положительный поступок побуждается положительным мотивом, а отрицательный - отрицательным. Внешне благовидный поступок может побуждаться и отрицательным мотивом и, если не раскрыты мотивы поведения ученика, принятое педагогом решение может оказаться неверным. Возможно и другое: внешне негативный поступок, требующий наказания, побуждался благородным мотивом - значит, наказание неуместно.

Пример из практики

«Шестнадцатилетний девятиклассник Виктор Дементьев стоит в кабинете завуча. Исподлобья, зло и с недоверием смотрит он на классного руководителя и учителей: он ждет очередного наказания. Виктор бросил кусок льда в первоклассника и попал ему в лицо. Счастливая случайность, что не повредил глаз. «Родители малыша, возмущенные хулиганским поступком, подают жалобу в милицию и просят нас принять меры», - заявил классный руководитель. От этих слов лицо Дементьева исказилось, словно от физической боли; казалось, он сейчас закричит. «Не могу поверить, чтобы он так жестоко мог обидеть малыша. Здесь какое-то недоразумение», - сказал завуч. Провинившийся, не веря своим ушам, с удивлением и надеждой посмотрел на завуча.

«Расскажи, Витя, как это случилось». Вместо ответа учителя услышали рыдание. Классный руководитель недоумевающе посмотрел на завуча, не поняв, почему разрыдался Дементьев, который всегда равнодушно относился к замечаниям учителей. Успокоившись, Виктор начал рассказ. Выйдя во двор, он увидел, что по крыше ветхого сарая бегала группа малышей. Виктор, боясь, что игра может кончиться несчастным случаем, закричал им: «Слезайте с крыши, провалитесь!». Но разыгравшиеся первоклассники ничего не слышали. Чтобы привлечь к себе внимание мальчиков, он бросил в них ком снега и нечаянно попал в лицо. Вот в чем состоял «хулиганский» поступок Дементьева...» [11. - С. 20].

Необходимое условие успешного педагогического воздействия - психологический контакт с воспитанником, отсутствие психологических барьеров. Надо помнить, если психологический барьер не преодолен, полноценное воздействие невозможно. Выделяют личностный, эмоциональный, познавательный и деятельностный психологические контакты [2]. *Личностный контакт* предполагает учет личностных особенностей воспитанника: направленности, мотивов поведения, отношений, интересов, возрастных и индивидуально-личностных особенностей. *Эмоциональный контакт* выражается в общности эмоциональных позиций и переживаний педагога и воспитанника по отношению к ситуации и друг к другу. Установление эмоциональных контактов достигается на основе сближения эмоциональных позиций и переживаний, что возможно на основе знания воспитанника, а также понимания его ситуативного эмоционального состояния. Опытный педагог, как правило, не предпринимает серьезных действий, пока не выяснит эмоциональную позицию воспитанников и не обеспечит снятие эмоционального барьера.

Пример из практики

Ученики пришли на урок физики после урока физкультуры, где они выиграли соревнование у соседнего класса. Учитель физики, войдя в класс, почувствовал необычное оживление. Выяснив, в чем дело, он потратил две минуты времени, чтобы обсудить с ними спортивные успехи, поздравил с победой (Заметим, в результате он сразу завоевал внимание класса!), а затем перешел к теме своего урока. Представим, что все было иначе: взволнованный класс, который трудно сосредоточить на теме урока, растерявшийся и рассерженный непослушанием учителя, несколько минут бесплодных пререканий, бесконечные призывы к тишине в процессе урока, а в результате - несостоявшийся урок, расстроенный учитель, получившие заряд отрицательных эмоций ученики.

Психологический контакт устанавливается с помощью вербальных и невербальных средств. Вербальные средства - лексические варианты обращений к ребенку: просьбы, вопросы-напоминания вместо повелительных фраз. Обязательно обращение к ребенку по имени. Не лишними будут слова одобрения для каждого ученика, комплименты, особенно, если ребенок не уверен в себе. Подчеркнуть

внимание к ребенку поможет такой прием, как частичное повторение сказанных им фраз: «Если я тебя правильно поняла ...(повторение)...» Важны также и интонации обращения к ребенку. Дети реактивны, грубое обращение к ним неизбежно спровоцирует грубость.

Невербальные средства установления психологического контакта: расположения собеседников, позы, жесты, мимика (например, улыбка), контакт глаз, тактильные способы выражения доброжелательности (например, желая успокоить ученика, педагог кладет руку ему на плечо).

В.Ю. Питюков [4] рекомендует предъявлять педагогические требования в форме, объединяющей три ключевые операции педагогической техники.

Во-первых, это трансляция субъектом (педагогом) своего состояния и отношения к поступку, действию другого субъекта (ученика) через «Я-сообщения» («Я всегда думаю...», «Мне нравится...»). Кроме вербальных вариантов «Я-сообщений» имеются невербальные: педагог демонстрирует свое отношение позой, выражениями лица, интонацией. Вариантов «Я-сообщений» много.

Например, мальчик уронил с подоконника горшок с цветком. Педагог: «Я всегда расстраиваюсь, если гибнет красота».

Во-вторых, демонстрация расположения к ребенку, публичное признание его достоинств, проявление интереса к нему. Здесь также возможны различные вербальные и невербальные варианты. Например, ученик опоздал на урок: «Я - удивляюсь, у тебя такие быстрые ноги...»

В-третьих, раскрытие перед учеником социально и личностно значимых доводов в пользу требования. Убеждение в необходимости выполнения требования, раскрытие того, что дает выполнение требования людям, школе, классу или отдельному ученику.

Все три ключевые операции слиты воедино. Например, во время урока мальчик слушает плеер. Педагог: «Я всегда восхищаюсь увлеченными людьми, особенно, если их увлечение - музыка. И у тебя отличный вкус. Но материал сегодняшнего занятия определяет основные позиции для рассмотрения всей темы, и тебе это также необходимо, как и всем остальным» [4. - С.61].

Предлагаемый способ предъявления требований имеет глубокий психологический смысл, так как в начале сообщения делаются две посылки, с которыми ученик не может не согласиться, а затем на фоне установки согласия предъявляется требование.

Знание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка позволяет конструировать наиболее эффективные ситуации педагогического воздействия. Приведем пример ситуации, построенной на знании индивидуальности ребенка.

Ученика 3-го класса Мишу (9 лет) учительница считает тревожным ребенком. Мальчик хорошо учится, воспитывается в благополучной семье. Однажды Миша подрался с одноклассником во дворе школы. Учительница разняла драчунов, но с разбором и наказаниями не торопилась. Ее размышления, которые мы передаем здесь, используя психологическую терминологию, выглядели примерно так: «Миша относится к тревожно-дистимному типу. Значит, ему присуща заниженная самооценка, неудовлетворенность своими возможностями, непринятие себя, самообвинение. Этот комплекс качеств можно только усилить, если наказать ребенка». Учительница поговорила с родителями, объяснила им особенности Миши, посоветовала обратить внимание на его нервно-психическое состояние, проявляющееся в агрессивности и капризности. Мальчику необходим четкий режим занятий и отдыха. Оказалось, он много времени проводит у телевизора, чрезмерно увлекается компьютерными играми.

Этих простых рекомендаций (больше двигаться, чаще гулять, заниматься спортом) было достаточно, чтобы изменить поведение ученика. Эффективность столь простых мер объясняется тем, что учитель правильно понял индивидуальные особенности ученика и постарался устранить причины, которые привели к нежелательному поведению.

Виды педагогического воздействия

Традиционно в психологической науке выделяют два основных вида педагогического воздействия; убеждение и внушение.

Убеждение - психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка. Это логически аргументированное воздействие одного человека: или группы лиц, которое принимается критически и выполняется сознательно.

Цель убеждения - стремление добиться того, чтобы воспитанник сознательно принял взгляды, отношения и следовал им в своей деятельности. Искусство убеждения состоит в умении находить

веские аргументы (факты, примеры, закономерности) и связывать их с личным опытом воспитанника. Эффективность убеждения зависит от авторитета педагога, от его собственной убежденности в том, о чем он говорит, от степени эмоциональной насыщенности убеждения, поскольку в процессе убеждения должна быть также задействована эмоциональная сфера воспитанника. Несомненно, надо хорошо знать личность и индивидуальные особенности ребенка.

Внушение - психологическое воздействие, которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

Суть внушения состоит в том, что в психику внушаемого (суггеренда) вводится установка, направленная на изменение психической деятельности, которая становится его внутренней установкой, регулирующей психическую и физическую активность при той или иной степени автоматизма [3].

В.Н. Куликов рассматривает следующие виды внушения: преднамеренное и непреднамеренное, положительное и отрицательное, прямое и косвенное.

Суггестор (в данном случае в его роли выступает педагог) преднамеренно, целенаправленно, сознательно внушает, точно зная, что он хочет внушить. При непреднамеренном внушении педагог не преследует цель внушить ту или иную мысль, действие, поступок. Такое внушение нередко имеет место в деятельности педагогов, родителей и приводит далеко не к тем результатам, которые они перед собой ставят. Приведем примеры. Опасение за здоровье ребенка звучит в репликах: «Отойди от форточки, простудишься!» (внушается физическая слабость, нездоровье, ребенок и в самом деле может заболеть). Нередко педагог, упрекая ребенка в лени, упрямстве или недогадливости, внушает ему эти качества. Замечено, что результат непреднамеренного внушения тем сильнее, чем выше у ребенка предрасположенность к тому, что внушается [3].

Различают положительное и отрицательное внушение в зависимости от того, какие психологические свойства по содержанию с точки зрения морали внушаются. Чаще всего отрицательные свойства внушаются непреднамеренно, преднамеренно вводятся установки положительного содержания. **По способу воздействия выделяются прямое и косвенное внушение.** Прямое внушение - внушение, при котором суггестор дает свои распоряжения прямо, открыто. Цель внушения, так же как при убеждении, не скрывается («Я думаю, ты теперь всегда будешь прилежно готовить уроки»). В школьной практике используются две разновидности прямого внушения: команда, приказ и внушающее наставление [6]. Приказы применяются в ситуациях, требующих безоговорочного принятия и исполнения: «Встаньте!», «Уберите учебники со стола!». Такие фразы произносятся тоном, не допускающим возражения.

Внушающие наставления применяются в виде лаконичных фраз, так называемых формул внушения, которые произносит педагог, вводя установку в психику ученика: «Я могу и хочу хорошо учиться!». Как показывают результаты экспериментов, внушающее наставление способно изменить отношение школьников, дать первый импульс к преодолению пассивности, лени, безразличию.

При косвенном внушении цель внушения закрыта от внушаемого (суггеренда). В педагогической практике чаще встречаются ситуации, в которых целесообразнее воздействовать на ученика не разъяснением или категорическим требованием, а применяя косвенное внушение. Оно считается более эффективным, чем прямое внушение. Разновидности косвенного внушения: внушение через запрет, внушение через противопоставление и внушение доверием.

Суть внушения через запрет состоит в том, что воспитаннику запрещается совершить какое-либо действие без указания причины запрета. В результате совершается действие, противоположное запрещаемому. Эффективность *внушения через запрет* зависит от степени негативизма внушаемого. Приведем пример внушения через запрет.

Пример

В одном из романов Веры Кетлинской есть такой эпизод: некий мальчик (назовем его Игорем) очень не любил читать, мама его задалась целью сделать так, чтобы он полюбил чтение. Как же действовал а мама? Начала она с того, что стала запира́ть книжный шкаф, а ключ прятать. Сын естественно поинтересовался, почему мама запирает от него книги - ведь он же их не читает.

Мама откровенно заявила сыну, что она ему ни на волос не верит, что в этом возрасте она сама говорила своей матери, что ничего не читает, а на самом деле читала ночи напролет при свете эмалированной кастрюли. Тут мама непринужденно принялась рассказывать, как ей приходилось прятаться от своих родителей, к каким уловкам прибегать, чтобы они ничего не узнали, какие потрясающе интересные были книги, которые она читала, и т.д.

Естественно, сын заинтересовался всей этой романтикой, а в особенности тем, каким это образом эмалированная кастрюля может служить источником освещения. Мама объяснила, что сама по себе

эмалированная кастрюля, конечно, им быть не может, но зато она хорошо отражает лунный свет. К книге подставляется белая эмалированная кастрюля так, чтобы свет от дна отражался на страницу, - и тогда уже можно читать.

В последующие дни мама придирчиво следила за сыном, чтобы он, не дай Бог, не вздумал «заболеть чтением», и время от времени строго напоминала ему, что читать вредно, что от этого «портятся глаза» и что гораздо полезней позаниматься спортом.

Одним словом, все кончилось тем, что в одну прекрасную лунную ночь сын взломал книжный шкаф при помощи обыкновенного гвоздя, выкрал томик Даниэля Дефо, а из кухонного шкафа новую эмалированную кастрюлю (как раз недавно совершенно случайно купленную мамой) и принялся читать. Через некоторое время сын сделался прямо-таки книгоманом.

Ну а если бы мама прибегла к обычному способу, попыталась бы заставить сына читать, то результат был бы противоположным: заставлять читать - это верный способ отучить от чтения [12. -С.70-71].

В педагогической практике используется внушение через противопоставление. Суггеренд противопоставляется другому человеку, с которым он соревнуется в том или ином деле. В формуле воздействия говорится нечто противоположное тому, чего в действительности добивается суггестор. Например, робкому и неуверенному подростку надо внушить смелость и уверенность для спуска на лыжах с горы. Здесь формула внушения может выглядеть примерно так: «Эта гора не очень высокая... Но у тебя вряд ли хватит смелости, чтобы спуститься... Вот Х. (с ним наш испытуемый соревнуется) наверняка не побоялся и спустился бы...» [3. - С. 34].

Эффективность внушения через противопоставление зависит от тех же условий, что и любое другое внушение. Кроме того, необходимо, чтобы суггеренд верил, что значимый человек, с которым он соревнуется, действительно может сделать то, о чем говорит суггестор.

Формула внушения доверием выглядит примерно так: «Я, твой руководитель, и весь наш коллектив доверяем тебе это важное дело. Ты можешь его выполнить, и мы уверены, что выполнишь его успешно...» Реакция суггеренда: «Мне доверяют. Я должен напрячь все силы, чтобы оправдать доверие...» Внушение доверием успешно использовалось в практике А.С. Макаренко. С.А. Калабакин вспоминал, как А.С. Макаренко доверил ему, воришке, получить продукты для колонии и даже снабдил револьвером: «Это доверие просто перевернуло все у меня внутри. Даже мысли не возникло, чтобы похитить деньги и продукты и сбежать. Я думал только о том, как лучше и быстрее выполнить поручение...»

Внушение доверием возможно при условии высокого авторитета педагога - суггестора, а также при наличии чувства чести и долга перед теми людьми, которые оказывают доверие. Целесообразность использования внушения в педагогической практике объясняется тем, что оно результативно тогда, когда взывать к сознанию бесполезно. Например, при работе с негативными и критично настроенными подростками или при работе с правополушарными детьми.

В экспериментальных трудах [6] показано, что в работе с «трудными», педагогически запущенными детьми, когда другие приемы воздействия не помогают или малоэффективны, можно применять так называемую *релаксопедию*. Это вербальное внушение, использующее релаксацию для усиления степени воздействия.

В дидактических целях, в основном для изучения иностранного языка, применяют суггестопедию. Однако применение суггестопедии эффективно только при определенных индивидуальных особенностях учащихся, в частности, имеющих интуитивно-чувственный склад, лабильных, с преобладанием первой сигнальной системы, слуховой модальности восприятия и произвольного запоминания. Для учащихся с рационально-логическим складом ума, инертных, с преобладанием произвольного запоминания и зрительной модальности восприятия метод суггестопедии неэффективен.

Конструирование ситуаций педагогического воздействия с позиций рефлексорной модели психики

С позиций рефлексорной теории, родоначальниками которой были И.М. Сеченов и И.П. Павлов, формирующиеся действия, привычки представляют собой ряды условных рефлексов. Как известно, последние вырабатываются при определенных условиях. Важное значение для формирующихся действий имеет положительное подкрепление. Торможение каких-либо нежелательных действий основывается на отрицательном подкреплении. В качестве положительного подкрепления используются различные положительные стимулы, способные вызвать у воспитанника положительные эмоции;

отрицательные подкрепления призваны вызвать отрицательные эмоции, нежелание испытывать которые должно способствовать торможению нежелательного поведения ребенка.

На основе этой модели построены классификации приемов педагогического воздействия: созидрующие и тормозящие приемы [И]. приемы поощрения и наказания.

Поощрение: одобрение, похвала, благодарность, присвоение звания, материальная форма поощрения (призы, подарки). Наказания: неодобрение, замечание, выговор, исключение из коллектива, лишение удовольствий.

Одобрение - короткий положительный отзыв, констатирующий согласие с мнением, действием ученика. Используются вербальные и невербальные средства одобрения.

Похвала - развернутое, аргументированное одобрение, осуществляемое в вербальной форме.

Неодобрение и замечание конструируются так же, как одобрение и похвала, но противоположны по содержанию.

Благодарность - индивидуальная или коллективная форма положительной оценки.

Материальная форма - опредмеченная материальным предметом похвала. Материальная форма подкрепляется речевым обращением, которое может усилить эмоциональные переживания детей.

Лишение удовольствий - форма наказания, при которой ребенок лишается предметов, способных доставить положительные эмоции. Нельзя лишать возможности удовлетворять естественные потребности (в пище, сне и т.д.).

Наказания желательно применять реже, чем поощрения, и только в тех случаях, когда явно нарушаются социально-культурные нормы поведения или возникает угроза благополучию человека, в том числе и самого нарушителя. Слабое наказание не достигнет результата, а сильное травмирует психику ребенка.

Теория ролей и конструирование ситуаций педагогического воздействия

Анализ опыта успешно работающих педагогов показывает, что закономерности теории ролей фактически используются ими для формирования мотивов и способов поведения учащихся. Однако наряду с удачными примерами можно привести немало неудачных, которых можно было бы избежать, зная основные положения теории ролей.

Разумеется, *теория ролей* не объясняет все психические механизмы поведения человека, как и любая другая отдельно взятая теория личности.

Основные понятия теории ролей: статус, роль. *Статус* - положение личности в системе общественных и межличностных отношений, определяющее ее права, обязанности, привилегии. Статус человека - ответ на вопрос, кто он? (в обществе, в группе). *Роль* - социально-типическая система поведения, выработанная в обществе для реализации прав и обязанностей, вытекающих из статуса.

Один и тот же человек играет множество социальных ролей как формальных, так и неформальных. Формальные роли подразделяются на официальные (зафиксированные документально: «сын», «учитель», «директор» и т.д.) и конвенциональные (основанные на знании допустимых норм поведения в конкретных ситуациях: «клиентпарикмахерской», «зритель», «гость» и т.д.). Неформальные роли подразделяются на внутригрупповые (вытекающие из неформального статуса человека в группе: «весельчак», «грубиян», «вечно опаздывающий», «добрая душа» и т.д.) и межличностные (различающиеся в зависимости от той функции, которую человек играет по отношению к другому: «утешитель», «друг» и т.д.).

Согласно ролевой теории, изменение поведения происходит в результате принятия новых ролей, которые детерминируются предписаниями социальных систем, групповыми нормами, ролевыми ожиданиями.

Остановимся на ролевых ожиданиях, поскольку они чаще всего не осознаются. Например, учитель, выслушивая ответ слабого ученика, настраивается на невысокую оценку, не замечая некоторых достижений, которые следует поощрить. В результате закрепляется роль троечника. Целенаправленные ролевые ожидания - сильное средство воздействия на ребенка, происходит «подстройка» личности под систему ролевых ожиданий. Показателен в этом плане эксперимент американского психолога Розенталя. В одной из школ были объявлены результаты замера уровня интеллектуального развития, которые у некоторых учащихся были сильно завышены. Через год оказалось, что у них заметно возросла успеваемость. Такое поведение - результат новых ожиданий одноклассников и учителей.

Что лежит в основе изменения поведения? Освоение и выполнение новых ролей приводит к

появлению новых мотивов или новой иерархии мотивов, изменению взглядов, ценностей, этических норм и отношений. При длительном повторении ролевых ситуаций происходит закрепление приобретенного поведения.

Многие ситуации педагогического воздействия можно анализировать с позиций ролевой теории. Например, рассмотренная выше ситуация внушения доверием из опыта А. С. Макаренко. Доверие воришке материальных ценностей глубоко его потрясло. Он вдруг почувствовал себя в роли человека, которому можно доверять.

Изменение ролевых ожиданий происходит стихийно, непреднамеренно. Например, в классе появляются новые ученики, которые изменяют структуру неформальных ролей, а значит, и ролевые ожидания по отношению к некоторым ученикам. Изменения происходят также, если ребенок переходит в новый класс.

Пример из практики

Шестеро учеников закончили третий класс и перешли в новую школу. С каждым из них произошли значительные изменения.

Игорь. Главное его качество - заторможенность психических процессов. Думает, пишет, читает, даже говорит он гораздо медленнее других. От этого он разуверился в себе, что называется «плюнул» на учебу; в глубине души считает себя неспособным учиться хорошо, хотя втайне очень любит читать (конечно, не учебники), а порой ему удается додуматься на уроке до того, до чего никто не мог додуматься. Происходит это потому, что он очень упорен.

Вследствие своей медлительности был в классе совсем незаметен. Однако каждый ребенок хочет самоутвердиться, иметь свое «общественное положение», и Игорь стал играть роль «классного драчуна». Произошло это случайно. Просто в один прекрасный день Игорь (мальчик вообще-то добродушный) подрался со своим соседом из-за старого пенала. Драка была замечена и оценена по достоинству: учительница вызвала родителей в школу, Игоря разбирали на «классном часе».

То, что вызвали родителей, Игорю не понравилось, но совсем не потому, что его ругали, а потому, что он родителей очень любил и видеть их огорченные лица ему было неприятно. Зато разбор на «классном часе» ему понравился чрезвычайно: впервые он был в центре внимания всех.

Это и определило его судьбу. Игорь стал драться, учительница, сама того не подозревая, продолжала поощрять его выходки разборами, выговорами и т. п., и постепенно быть драчуном сделалось «общественным положением» Игоря. «Найдя свое место в жизни», он в какой-то степени внутренне удовлетворился, но его одноклассники очень страдали, так как при своем добродушии Игорь отличался редкой для его возраста физической силой.

В новой школе судьба Игоря сложилась по-иному. Прежде он был самым медлительным и самым плохим учеником. В новом же классе оказалось, что есть 3-4 мальчика, которые еще хуже него. Игорь, таким образом, попал в разряд благополучных середнячков. И требования в новой школе были чуть ниже, чем в прежней. Кроме этого «экологическая ниша» главного драчуна и хулигана, привычная для него, оказалась занятой другим учеником.

Все это привело к тому, что Игорь стал самоутверждаться на поприще учебы. А так как характер у него был упорный, требования же в новом классе относительно заниженные, то он преуспел в этом. Вследствие этого и его мнение о себе значительно изменилось. Раньше он сам себя считал дураком и бестолочью, теперь же обрел уверенность в себе. У него появились настоящие друзья, он стал общительней, веселей, жизнерадостней.

И наконец, в результате всего этого его психическая инертность, заторможенность стала мало-помалу исчезать; теперь это очень интересный, живой, веселый, энергичный мальчик, к тому же неплохой ученик. В классе он пользуется уважением. Родители просто нарадоваться не могут на своего сына [12. - С. 84-90].

Приведем обобщенную схему действий педагога, который конструирует ситуацию педагогического воздействия, исходя из структуры ролевого поведения:

определяется, какая роль нужна ребенку;

направляются ролевые ожидания или другие способы детерминации поведения на *актуализацию этой роли*;

создаются условия реализации ожидаемого ролевого поведения (понимание и принятие роли, знание способов исполнения роли);

осуществляется контроль за ролевым поведением.

Например, застенчивому ребенку нужна роль общительного. Как детерминировать эту роль? Формируется общественное мнение, соответствующие ролевые ожидания помогают ребенку осознать свою значительность. Иногда помогает общение с тем, кто еще менее общителен. Обучить конкретным способам поведения в различных ситуациях общения можно с помощью социально-психологического

тренинга.

Ролевая теория помогает также понять некоторые причины конфликтов в педагогическом взаимодействии. Эффективность и бесконфликтность ролевого взаимодействия зависит от того, насколько ролевые ожидания партнеров общения соответствуют друг другу. Несоответствие ролевых ожиданий неизбежно приводит к конфликту. Для предотвращения конфликтов необходимо изменить ролевые ожидания обоюдно или одной из сторон.

В тех случаях, когда ролевые ожидания детей носят манипулятивный характер, учитель, понимая, чего от него хотят, поступает вопреки ролевым ожиданиям. Это очень эффективный прием воздействия: происходит ломка ролевого поведения, манипуляторы не достигают своих коварных намерений.

Пример из практики

Кто-то из ребят принес в школу магнитофон и включил его посреди урока. Учитель и ученики слышат музыку. Учительница понимает, какой реакции от нее ожидают, поэтому не торопится реагировать на выходку ученика. Неожиданно наступает пауза. Тогда учительница обращается к классу: «Я слышу музыку. Кажется, кассета закончилась, переверните, пусть негромко играет». Тот, у кого был магнитофон, опешил: «Это не кассета закончилась, это пауза». Урок успешно доведен до конца, предполагаемый конфликт не произошел.

Перспективы развития психологии педагогического воздействия. В настоящее время в педагогическую практику успешно внедряются достижения конструктивных теорий личности: психоанализа (З. Фрейд, К. Юнг), теорий гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу).

Широкое распространение получили различные методы социально-психологического тренинга, методы психокоррекционной работы. Назначение их - помочь ребенку адаптироваться к социальным условиям, научить его справляться с различными жизненными проблемами.

Внедрение новых методов в систему образования - задача психологов. Однако серьезная коррекционная работа с ребенком предполагает обязательное участие в ней педагогов и родителей. Сотрудничество школьных психологов и педагогов способствует взаимному обогащению их профессионального опыта, помогает находить такие средства и методы работы с ребенком, которые обеспечивают формирование гармоничной, полноценной личности ребенка.

Вопросы и задания

1. Назовите основные стратегии воздействия. Каков предполагаемый конечный результат воздействия на ребенка, осуществляемого в рамках каждой стратегии воздействия?
2. Какие действия педагога составляют структуру развивающего педагогического воздействия?
3. Почему истинное педагогическое воздействие невозможно без психологического контакта с ребенком? Опишите возможные действия педагога по установлению эмоционального и личностного контакта с ребенком.
4. Почему педагогическое воздействие, основанное на ролевой теории, оказывается достаточно эффективным?
5. Проанализируйте данную ситуацию и предложите, что можно посоветовать учителям и родителям для изменения поведения Максима.

Ситуация. Ученик 10-го класса (назовем его Максим) часто пропускает школу. Утром собирается, как обычно, идет к школе, а по дороге заворачивает в компьютерный клуб, где долго засиживается, забывая за компьютерными играми не только о школе, об уроках, но и о еде. Деньги на игру в клубе Максим сам зарабатывает. Родители помогли ему найти работу. Семья достаточно обеспеченная, финансовых затруднений не испытывает. Мама Максима - женщина внешне строгая, старается контролировать сына. Однако весь репертуар ее приемов воздействия на сына состоит в словесных угрозах. В качестве меры поощрения использует подкуп: «Сделаешь ... получишь столько-то».

В классе, где учится Максим, многие мальчики увлечены компьютерными играми, однако не забывают и об учебе. Максиму грозит исключение из гимназии за неуспеваемость и прогулы.

6. Проанализируйте действия и требования учителя, оцените их с позиций развивающей стратегии воздействия.

Ситуация. Виктор - ученик 11-го класса. Интеллект выше среднего, успеваемость хорошая, увлечен математикой и физикой. Конфликт возник с учительницей русского языка и литературы.

Виктор не любил заполнять дневник, не записывал домашние задания в дневник. Учительница

заявила: «Если не хочешь заполнять дневник, не ходи на мои уроки». Виктор так и сделал. Встретив его на перемене, учительница сказала: «Раз прогуливаешь, пойдем к директору». Виктор послушно направился в кабинет директора. К счастью, директора в кабинете не оказалось. На следующий урок литературы он пришел и даже заполнил дневник.

7. Проанализируйте действия учителя, объясните, почему эти действия оказались эффективными.

Ситуация. Ученик 6-го класса Борис, способный, но не старательный мальчик. Материал он усваивает очень быстро, все дается ему легко, добросовестно работать он не привык.

На уроках геометрии Борис легко решает задачи, а теоремы доказывает плохо, так как только мельком прочитывает их перед уроком.

После объяснения нового материала учительница вызвала Борю к доске. Он был спокоен, решив, что ему предложат решить задачу. Но его попросили доказать теорему.

Боря начал отвечать и сразу же запутался. Начал снова и опять запутался. Тогда учительница поставила ему «двойку» и вызвала другого, менее способного, но старательного ученика. Тот легко доказал теорему.

Борис сидел с поникшей головой. Ребята иронически на него смотрели.

После этого урока он стал серьезнее относиться к учебе, успеваемость улучшилась.

План семинара

«Ролевая теория личности в педагогическом воздействии»

1. Понятие роли. Виды неофициальных ролей учителя и ученика.
2. Структура ролевого поведения в ситуации педагогического взаимодействия.
3. Условия эффективности ролевого взаимодействия учителя и ученика.

Основная литература

1. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся: Учеб. пособие. Ярославль, 1982.
2. Ерастов Н.П. Психология общения. Ярославль, 1979.
3. Куликов В.Н. Психология внушения: Учеб. пособие. Иваново, 1978.
4. Питюков В.Н. Основы педагогической технологии: Учеб.-практич. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 1999.
5. Психология воздействия (проблемы теории и практики) / Редкол.: А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев и др. М., 1989.
6. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: Учеб. пособие для спецкурса. Пермь, 1971.
7. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьника. М., 1992.

Дополнительная литература

8. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 1995.
9. Гордин Л.Ю., Кротов В.М., Лихачев Б.Т. Методика педагогического воздействия. М., 1967.
10. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
11. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1972.
12. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика или как управлять поведением человека. М., 1992.

Педагогические способности

Роль педагога в образовании как процессе развития способностей

Психологическое сопровождение дает такой дидактический импульс, который трансформируется в самосовершенствование педагогом своих профессиональных качеств и умений. Самодостаточный учитель может определить, какие способности ему целесообразно вырабатывать и постоянно

совершенствовать. В чем же тогда состоит специфика психологического сопровождения: если учитель понимает, зачем организовывать сопровождение, а если он не понимает, к чему тогда сопровождение?

Современный педагог сможет в полной мере реализовать свой профессиональный потенциал в зависимости от глубины понимания сущности образования. Любой учитель знает, что существуют два понимания внутренней стороны образовательного процесса: оно заключается или в развитии и формировании способностей или в приобретении систематических знаний. Ум выше знаний, так как, по словам П.Ф. Каптерева [10], владея умом, всегда приобретешь знания, а владея знаниями, не всегда приобретешь ум. Самое важное приобретение учащихся - умение правильно мыслить и говорить, умение учиться и общаться. Все усилия направлены на формирование личности ученика, в том числе и его способностей.

Способности понимаются как свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности и проявляются в степени успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. В определенной мере способности передаются по наследству. Это относится к функциональным механизмам. Также в определенной мере способности являются индивидуальным приобретением. Это относится к операционным механизмам способностей [8].

Таким образом, **способности - индивидуально-психологическое свойство личности**, являющееся условием успешности выполнения какой-либо деятельности. Способность - живая развивающаяся система, функционирование и развитие которой обусловлено существующими в культуре нормами и образцами деятельности.

Выделяются три основных признака понятия способности: 1) индивидуально-психологические, отличающие одного человека от другого; 2) не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; 3) способности, которые не сводятся к уже выработанным у данного человека знаниям, навыкам, привычкам или умениям.

Педагогические способности - это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения.

Соотношение общих и специальных (педагогических) способностей

Общие способности человека - интеллект, склонность к творчеству, обучаемость - определяют продуктивность соответствующих видов активности, которые проявляет учитель в своей профессиональной деятельности [1. - С. 149].

Уровень интеллекта определяет успешность адаптации к разным сферам деятельности, видам занятий, которыми потенциально может овладеть человек: чем интеллект выше, тем шире диапазон деятельности. Вероятно, «общечеловеческие» общие и специальные способности (общий и вербальный интеллект) детерминированы в основном генетическими влияниями, а индивидуальные - влияниями среды.

В творческой способности проявляется человеческая уникальность, и не случайно она определяется окружающими его влияниями в большей мере, чем общий интеллект. Чем более общей, латентной, генерализованной является способность, тем в большей мере уровень ее развития зависит от генетической детерминации и биологических факторов. Напротив, различия в уровне развития специальных способностей, связанных с оперированием определенным материалом и функционированием систем, обеспечивающих контакт с внешним миром, определяются по преимуществу средой.

Креативность и общий интеллект являются способностями, связанными с двумя способами взаимодействия сознательного и бессознательного при зарождении психического акта: склонность системы к доминированию сознания ведет к интеллектуальной (адаптивной) активности, склонность к доминированию бессознательного - к проявлению форм неадаптивной активности («сверхнормативной»), в том числе творческой.

Общими способностями являются абстрактные качества, не отнесенные к конкретным требованиям и условиям. В качестве базисной основы общих способностей выступают их функциональные механизмы. Общие способности приобретают конкретность за счет операционных механизмов. Именно развитие операционных механизмов и придание им оперативных черт составляет сущность перехода от абстрактных качеств к конкретным, от общих способностей к специальным [8. - С. 280].

Специальные способности (музыкальные, художественные, артистические и др.) включаются в сферу педагогической деятельности лишь при определенных условиях, а именно: при наличии педагогической направленности и педагогических способностей. В практической деятельности специальные способности получают дальнейшее развитие. В случае отсутствия педагогической направленности и педагогических способностей специальные способности тормозятся, не развиваются в повседневном труде, и человек тяготеет к педагогической деятельности [4]. Если в структуре личности педагога гармонически сочетается несколько способностей при ведущей роли педагогических, то можно говорить о талантливости педагога. Сочетание способностей обеспечивает достижение очень высоких результатов в педагогической работе [12. - С. 160-161].

Иногда бывает, что в какой-то момент урока школьники провинились, и наказание, объявленное учителем, было вполне уместным и убедительным способом педагогического воздействия. Однако, переходя к следующим этапам урока, учитель остается в прежнем состоянии, у него преобладают отрицательные эмоции, мало соответствующие новым дидактическим задачам. Такая «вязкость» состояния учителя, связанная с его профессиональными способностями, безусловно, отрицательно сказывается на учебно-воспитательных возможностях урока.

Педагогические способности - это такое психическое свойство личности, которое проявляется в чувствительности к принятым требованиям педагогической системы, к специфике их отражения соответствующими учащимися и к возможным способам воздействия на учащихся для получения желаемого результата.

Мера соответствия требований индивидуальной деятельности учителя, соответствие реальных результатов его деятельности планируемым, - главный показатель педагогических способностей. Таким образом, можно выделить следующие признаки педагогических способностей: целостность, взаимосвязанность, связь со средой.

Уровни педагогических способностей

Структура общих познавательных способностей является многомерной, хотя и измерения и не являются независимыми. Можно выделить способности по уровню их генерализованности (общие - специальные), по роли жизненного опыта в их проявлении («текущий», «кристаллизованный» интеллект) [1.-С. 146].

Педагогические способности имеют два взаимосвязанных уровня: 1) рефлексивный; 2) проективный.

Рефлексивный уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта - умение увидеть, какой отклик находят у ребенка объекты реальной действительности, проникнуть в психологию учащегося; чувство меры или такта - умение понять изменения, происходящие в личности ребенка (в его деятельности) под влиянием различных средств педагогического воздействия, а также причины изменений; чувство причастности - способность оценить свои достоинства и недостатки, а также и свою деятельность.

Проективный уровень включает в себя пять видов чувствительности: *гностическую* - к требованиям педагогической системы (т.е. требования к учащимся, родителям и самому учителю), к результатам действий педагогической системы, ранее полученным на выходе, к причинам продуктивного или непродуктивного функционирования этой системы, к систематизации знания, к познанию индивидуальных особенностей детей; *проектировочную* - к изменениям, которые должны произойти в личности ученика к моменту выхода из данной педагогической системы, к педагогическим средствам, последовательности их применения, способствующим этим изменениям, к проектированию личности ученика, возможности его развития, а также своей деятельности; *конструктивную* - к способам отбора и композиционного построения учебно-воспитательной информации, вызывающей у учащихся эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик; *коммуникативную* - к способам установления педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися и их перестройке в соответствии с развитием целей и средств воздействия, а также к способам мотивирования, эмпатии, суггестии; *организаторскую* - к способам включения учащихся в различные виды деятельности, превращения коллектива в инструмент воспитательного воздействия на каждую личность учащегося, формирования способности к самоорганизации, самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию [11]. Рассмотрим более конкретно некоторые виды педагогических способностей.

Конструктивные способности - это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным

особенностям детей. Их развитие включает в себя: 1) хорошее знание предмета («Треску много, а знания у него жиденькие»); 2) хорошее знание психологических особенностей детей разного возраста («Будто и не смотрит, а все видит». «М.И. по глазам видит, когда кто-нибудь расстроен или не выучил урока»); 3) владение устной речью (доступной, правильной, воздейственной) («Для нас нет большего удовольствия, чем слушать нашего литератора. Как хорошо он умеет говорить! Звонок воспринимается как досадная помеха»); 4) творчество в методическом плане («Самое важное в учителе - делать все ясным и понятным. Даже радостно учиться у такого»). Конструктивные способности связаны со сбором и переосмыслением постоянно изменяющейся информации, значимой для успешного выполнения педагогической деятельности; с умением делать сложное доступным для возраста ученика, понять и принять логику его действий и его позицию.

Организаторские способности - способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания.

Становление данной способности включает в себя: а) требовательность - способность осуществлять нужное в соответствии с педагогической ситуацией и оптимальной силой воздействия («У него замечательная черта - умение требовать без нажима»); б) уважение к другим людям, тактичность («Мы были рады, когда ушел П.И. Он думал взять нас окриками, одними приказами, но заставил только терпеть его»); в) жизнерадостность («Очень вялый, при его виде спать хочется»).

Организаторская способность связана с созданием организационных форм и методов обучения и предполагает наличие: во-первых, знаний социальной психологии; во-вторых, умение работать с коллективом и в коллективе; в третьих, конструктивной и коммуникативной способностей, а также использования собственной личности в качестве инструмента воздействия на коллектив; в-четвертых, практической направленности ума - владение практической психологией, готовность применять данные о психологических феноменах к практике решения педагогических задач. Организаторские способности связаны с умением вести детей за собой, включать их в разнообразные виды деятельности.

Организаторские способности характеризуются тем, что по мере проникновения в сущность личности учащегося у педагога происходят следующие изменения в способах воздействий: а) уменьшение количества воздействий и повышение их эффективности; б) увеличение их «репертуара»; в) замена прямых воздействий косвенными; г) увеличение частоты проявлений их избирательности; д) увеличение частоты выдачи отчетной информации по собственному побуждению без запроса педагогов.

Выделяются следующие компоненты в структуре организаторских способностей:

1. *Организаторское чутье*. Оно включает в себя: а) психологическую избирательность - преобладающе-избирательное отражение психологии людей; б) психологический ум - способность применить данные этого отражения к практическим требованиям деятельности; в) психологический такт - способность находить меру подхода к людям при установлении взаимоотношений и взаимодействий с ними.

2. *Эмоционально-волевая бездейственность* - проявляется в способности заряжаться и заряжать других энергией, в требовательности и критичности.

3. Склонность к организаторской деятельности - высокий, действенный, устойчивый интерес и потребность, готовность к ней, стеничность чувств в процессе осуществления педагогической деятельности.

Власть педагога над учащимися прямо пропорциональна его авторитету, который формируется и проявляется во взаимодействии с ними. Успешность взаимодействия определяется многими факторами. Особую роль играет способность учителя управлять собственным личным царством - процессами своего мышления, своего поведения так, чтобы он мог получать только те результаты, к которым стремится. Своеобразной формой власти над учащимися является знание их психологических особенностей.

Коммуникативные способности - это способности устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю. Эти способности связаны с созданием официальных норм и правил поведения и проявляются в сложной системе педагогической деятельности учителя: 1) взаимоотношения его с учениками разного возраста по разным поводам: («Хуже всего - заискивающий перед учениками учитель. Такой была учительница зоологии - чего только она ни делала, чтобы купить расположение ребят! Я думал: зачем она унижает себя. Ведь предмет она знает хорошо»); 2) с учителями разных предметов; 3) с администрацией школы;

4) с родителями (разных возрастов, разного социального положения); 5) с людьми, организующими внеучебную деятельность. Коммуникативные способности проявляются в установлении и поддержании контактов с детьми, в правильном построении взаимоотношений с ними.

Основу коммуникативных способностей учителя составляет умение ладить с разными людьми в разнообразных, порой острых педагогических ситуациях. Сглаживание остроты ситуации обеспечивается надситуативным подходом к осмыслению, пониманию и реагированию на происходящее.

Можно выделить обобщенные чувства (аналогичные по уровню обобщенности отвлеченному мышлению): чувство юмора, иронии и т.п. Уже *чувство комического*, с которым нельзя смешивать ни юмор, ни иронию, включает в себе интеллектуальный компонент. Чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается. Комическим, смешным кажется то, что выступает сперва с видимостью превосходства и затем обнаруживает свою несостоятельность. Несоответствие или несуразность, обычно заключенные в комическом, сами по себе еще не создают этого впечатления. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение несостоятельной претензии. Чувство комического предполагает, таким образом, понимание несоответствия.

Значительно сложнее, чем чувство комического, собственно юмор и ирония. *Юмор* предполагает, что за смешными, вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направляется. С юмором относятся к смешным, маленьким слабостям или не очень существенным и, во всяком случае, безобидным недостаткам, когда чувствуется, что за ними стоят реальные достоинства. Чистый юмор означает реалистическое принятие мира со всеми его слабостями и недостатками, которых не чуждо в реальной действительности обычно даже самое лучшее, но и со всем тем ценным, значительным и прекрасным, что за этими недостатками и слабостями скрывается.

Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное отрицательному, идеал - действительности, возвышенное - смешному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка и не как момент, включенный в ценное и прекрасное, и тем более не как естественная и закономерная форма его проявления, а только как его противоположность, на которую направляется острей иронического смеха. Ирония разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует свое превосходство над предметом, вызывающим у него ироничное отношение.

Если структура способностей является своеобразным отражением структуры деятельности, то главными компонентами педагогических способностей тоже являются конструктивный, организаторский и коммуникативный. Общей для них является способность к анализу и обобщению в конструктивной, организаторской и коммуникативной областях деятельности и перестройка собственной деятельности и поведения на этой основе (гностический компонент).

Коммуникативная деятельность преподавателя имеет две основные стороны: 1) умения педагога целенаправленно изменять свои отношения с учащимися, учитывать субъективные и объективные условия, выбирать необходимую стратегию и тактику поведения в ситуации общения, т.е. самоуправление своим общением; 2) способность личности учитывать, предвидеть, планировать влияние тех коммуникативных средств и методов, из которых складывается акт общения, на процесс обучения в целом и на взаимоотношения учащихся в коллективе. Преподаватель, являясь субъектом управления, одновременно есть субъект самоуправления.

Значение педагогических способностей

Проявление педагогических способностей обусловлено следующими функциями педагога:

Традиционные функции педагога:

«трансляция и репродукция истины» (в форме готовых знаний, умений, навыков);

«охрана» (ребенка от общества и общества от ребенка);

«тотальность контроля» (за ребенком с целью пресечения непредусмотренных социально-политической системой форм активности).

Именно в этих функциях выражается суть авторитарно-репродуктивной модели образования.

Гуманистические функции педагога:

открытие проблемности и значений окружающих человека реальностей;
создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям;
выявление зон неопределенности и перспектив развития жизнедеятельности ребенка;
привитие вкуса и любви к науке (познанию), творчеству (созиданию).

Актуализация педагогических способностей в этом направлении приводит к формированию позитивного и конструктивного отношения учащегося к реальности. Срабатывает «закон ситуации», согласно которому различные типы ситуаций требуют различных типов знания. Следовательно, для эффективного профессионального поведения во всем разнообразии педагогических ситуаций учителю целесообразно провести синтез разнородных знаний и реализовать умение выбирать их в зависимости от педагогических целей и специфики конкретных условий.

Структура и динамика педагогических способностей

В структуру педагогических способностей входят следующие качества: умение передачи детям знаний в краткой и интересной форме; умение понимать учеников, базирующееся на наблюдательности; творческий склад мышления; находчивость; организаторские качества [13.-С.251].

Педагогические способности имеют профессиональную направленность тогда, когда они способствуют развитию как учащихся, так и самого педагога. Слабое развитие какой-либо педагогической способности не является препятствием к выполнению педагогической деятельности: во-первых, ее можно развить, и, во-вторых, компенсировать развитием другого профессионального качества личности.

Способности - понятие динамическое. Они не только проявляются и существуют в деятельности, но в деятельности формируются, в ней развиваются. В.Д. Шадриковым было показано, что развитие способностей происходит в двух направлениях: «пригнанности» отдельных способностей, во-первых, к системе деятельности, их интеграции и, во-вторых, к предметному миру, к требованиям деятельности, т.е. «восхождению» к конкретным, частным проявлениям общих способностей. Отмеченные аспекты тесно взаимосвязаны, и развитие способностей осуществляется в единстве этих двух аспектов [8. - С. 280].

Обучаемость и креативность, как и специальные способности, развиваются при благоприятных условиях среды на базе общего интеллекта. Поэтому они в большей мере зависят от средовых, нежели от генетических факторов, и в большей мере, чем общий интеллект, «привязаны» к определенному предметному содержанию. Время, яркость и степень дальнейшего развития педагогических способностей зависят от влияния образовательного пространства и активности самого учителя.

Педагогические способности проявляются в динамике овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Уровни результативности деятельности учителя

Успешность педагогической деятельности зависит от комплекса способностей учителя. Высокие достижения в одной и той же деятельности могут обеспечиваться различным сочетанием способностей, поэтому можно говорить и об их различных типах. Наличие разных способностей позволяет говорить о возможности компенсации одних способностей другими, в результате чего относительная слабость какой-нибудь одной способности компенсируется другой.

Способность - это возможность. Достигнутый уровень - это реальность. По результативности каждый учитель может быть отнесен к одному из следующих уровней, при этом каждый последующий уровень включает в себя все предыдущие:

- 1) *репродуктивный уровень*: учитель может и умеет рассказать другим то, что знает сам;
- 2) *адаптивный уровень*: учитель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;
- 3) *локально-моделирующий уровень*: учитель владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность;
- 4) *системно-моделирующий деятельность и поведение уровень*: учитель владеет стратегиями

превращения своего предмета в средство формирования личности учащихся, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Учителя, находящиеся на первых двух уровнях, не имеют специальных педагогических способностей. Лишь при переходе на третий уровень у учителя проявляются педагогические способности тем больше, чем выше его уровень [11].

Все рассмотренные уровни взаимосвязаны. Педагог в процессе овладения профессиональными знаниями и умениями, в ходе деятельности переходит с одного уровня на другой, соответственно изменяется и структура его способностей. По мере достижения более высокого уровня учитель становится более способным открывать новое, создавать оригинальное. Что же в конечном итоге является результатом его усилий?

Выделяют три основных результата коммуникации:

- изменение в знаниях получателя;
- изменения установок получателя;
- изменение явного поведения получателя.

Закономерности и механизмы развития педагогических способностей

Вопрос о способностях должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос о педагогических способностях - с вопросом о профессиональной деятельности и личности учителя. Именно в процессе преодоления профессиональных и личностных трудностей происходит развитие (как спонтанное изменение) педагогических способностей, а их формирование (как целенаправленное изменение) осуществляется в специально организованных условиях системы вузовской и послевузовской подготовки педагогов.

Развитие человека в отличие от накопления «опыта» овладения знаниями, умениями, навыками - это и есть развитие его способностей, а развитие способностей – это и есть то, что определяет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений. В своей книге «Человек и мир» С.Л. Рубинштейн формулирует основное правило развития способностей, заключающееся в том, что развитие совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня. Одаренность человека определяется диапазоном новых возможностей, которые открывает реализация наличных возможностей.

Основная идея А.Н. Леонтьева: все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формулируются в результате овладения опытом предшествующих поколений. Овладение достижениями общественного развития, «перевод» их в «свои» способности происходит через других людей, т.е. в процессе общения, где ребенок, человек и научается адекватной деятельности. Таким образом, этот процесс является по своей функции процессом воспитания.

Развивая проблему способностей, Б.Г. Ананьев подчеркивает роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта. Способности есть проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний. Следовательно, способности есть проявление творческого применения накопленных знаний, новаторской позиции самого человека в отношении знаний, которые он усваивает, его самостоятельности и сознательности. Таким образом, предполагается, что способность не есть простое накопление знаний.

Согласно Л.С. Выготскому, способности развиваются первоначально как имитация культурного образца мышления и деятельности; затем происходит изменение исходного образца с последующей рефлексией и фиксацией отличий своего способа деятельности и культурного.

Без знания психологических закономерностей и механизмов невозможно определить стратегию, общее направление формирования и развития педагогических способностей и профессиональной деятельности учителя в целом. Для того чтобы стать творцом, считает В.Н. Дружинин [1], нужно освоить определенный уровень культуры, войти в определенную сферу жизнедеятельности с помощью другого человека - «образца творчества». Наличие подражательной способности обеспечивает «легкость входа», творческая способность (креативность, способность воображения) определяет продуктивность и оригинальность.

Положительное влияние профессиональной деятельности учителя на развитие его педагогических способностей обусловлено следующими условиями: 1) деятельность должна вызывать у педагога

сильные и устойчивые положительные эмоции; 2) деятельность учителя должна носить по возможности творческий, а не только репродуктивный характер; 3) педагогу важно организовать свою деятельность так, чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности.

Показатели уровня развития педагогических способностей

Способности всегда проявляются в определенном виде деятельности, точнее они существуют только в соответствующей конкретной деятельности человека. Выявить уровень их развития можно только на основе анализа этой конкретной деятельности. Педагогические способности имеют индивидуальную меру выражения. У всех педагогов примерно одинаковый набор профессиональных способностей, но качество их выраженности различное.

Основываясь на анализе общих способностей, можно выделить следующие показатели уровня развития педагогических способностей: успешный результат деятельности; оригинальность, самобытность при выполнении работы; степень преодоления неблагоприятных условий среды; быстрота овладения новыми знаниями и навыками (хорошая обучаемость в той или иной области). Интеллект учителя является условием, фундирующим указанные показатели.

Интеллектуальные способности учителя - это свойства его интеллекта, характеризующие успешность интеллектуальной деятельности с точки зрения скорости и правильности переработки информации в условиях решения педагогических задач, разнообразия и оригинальности идей, темпа и качества обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания и преобразования педагогической действительности.

Вопросы и задания

1. Есть ли однозначная связь между способностями педагога и характером реализуемых функций?
2. В любом виде труда требуется не одна, а комплекс способностей. Отдельные из них необходимы во многих профессиях и видах деятельности (общие способности), другие - только для некоторых видов деятельности (специальные способности). Ниже дан перечень способностей, важных для профессии педагога. Определите, какие из них являются относительно общими, а какие - относительно специальными.
 - а) творческое отношение к труду;
 - б) высокий уровень умственных способностей;
 - в) способность понимать внутреннее состояние другого человека;
 - в) организаторские способности;
 - г) способность хорошо владеть собой, управлять своими чувствами;
 - д) способность предвидеть изменения в поведении и развитии личности ученика;
 - е) способность заражать других своим отношением к делу.
3. Наблюдая за педагогами в разных видах профессиональной деятельности, определите, какие необходимые педагогические способности развиты, а какие - нет?
4. Предложите учителю методом самоанализа оценить у самого себя степень развитости педагогических способностей.
5. Проведите совместно с учителем самоанализ, составьте рекомендации и разработайте план и программу развития у него основных педагогических способностей.

План семинара

«Психология педагогических способностей»

1. Педагогические способности учителя: структуры, функции, закономерности и механизмы функционирования.
2. Взаимосвязь педагогических способностей и образовательного процесса.
3. Педагогические способности в структуре личности учителя.
4. Психологические особенности развития и формирования педагогических способностей.
5. Самообразование и самовоспитание как условие успеха деятельности учителя.

Основная литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.
3. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография. СПб., 2000.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
6. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя. Кемерово, 1996.
7. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
8. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.

Дополнительная литература

9. Диагностика способностей и личностных свойств учащихся в учебной деятельности / Под ред. В.Д. Шадрикова. 1990.
10. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
11. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
13. Способность и интересы / Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. М., 1962.

Индивидуальные стили педагогической деятельности

Психологическое сопровождение индивидуального стиля деятельности педагога

Профессиональная судьба каждого психолога складывается по-разному. В одних школах психолог работает на перспективу развития учебного заведения: занимается экспертизой инновационных образовательных программ, выясняет, насколько они являются новым и актуальным для практики, как это будет способствовать интеллектуальному и личностному развитию учащихся; разрабатывает рекомендации по совершенствованию стиля деятельности педагога в условиях новой образовательной среды. В других школах психолог реализует стандартный набор своих профессиональных обязанностей: психодиагностику, консультирование, психопрофилактику и т.п. С учетом специфики школы можно отметить, что далеко не каждый психолог - самостоятельный специалист, но в любом случае он должен не учить учителя, а уважать его - это является сверхзадачей в работе психолога. Конкретная задача его состоит в осознании предмета своей деятельности и профессиональном подходе к работе с ним.

Предметом деятельности психолога является субъективное в человеке. Психотехнологии - это использование субъективного в человеке. Образовательный процесс - это образование себя как «Я». Общаться, работать с учителем целесообразно таким образом, чтобы у него усиливалось стремление оптимизировать социальную среду ребенка, активизировать образовательные функции социальной среды. Для этого и нужен сплав профессионального и личностного в работе учителя, т.е. индивидуальный стиль педагогической деятельности. Какова же его психологическая природа?

Исследованиям стиля положили начало работы А. Адлера, который ввел понятие «стиль жизни», в первоначальном варианте «жизненный план», или «путеводный образ». *Стиль жизни* представляет собой наиболее характерную особенность динамической теории личности. В этой концепции, по существу идеографической, представлен уникальный для индивидуума способ адаптации к жизни, особенно в плане поставленных самим индивидуумом целей и способов их достижения. Согласно Адлеру, стиль жизни включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, определяют неповторимую картину существования индивидуума.

Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие.

Предпосылками выработки индивидуального стиля деятельности являются: 1) наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных действий; 2) стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему действий, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности характеризуется индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с окружающими предметными внешними условиями. В этом определении подчеркивается двоякая обусловленность стиля индивидуальностью и средой [12].

Индивидуальный стиль [13] выбирается не только потому, что он успешнее других, но и потому, что приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние комфорта. Выполнение всякой деятельности оставляет свободу, позволяющую проявлять свою индивидуальность в постановке промежуточных целей, выборе средств, необходимых для их достижения и реализации главной цели.

Стиль педагогической деятельности возникает там, где у учителя есть свобода самовыражения. Педагог, видя многообразие способов выполнения профессиональной деятельности, может ограничиться каким-то одним, который и составит его стиль деятельности. Зона неопределенности субъективна и находится там, где один учитель видит множество педагогических решений, другой видит только одно. Склонность к большой частоте воздействий, суетливость в работе нередко связана с дезориентировкой в объекте воздействий либо с неумением применить знания психологии отдельных людей к выработке индивидуальной системы воздействий.

Следующим шагом в развитии стилевого подхода было введение В.С. Мерлиным [13] понятия *индивидуального стиля общения*. Стиль общения рассматривался как частный случай стиля деятельности. Как отмечал А.С. Макаренко, воспитатель должен уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои чувства и мысли, должен быть особенно требователен к своей внешности, манерам поведения, интонации речи, должен находить наиболее уместный тон в каждом своем обращении к ребенку.

Таким образом, одна из задач психологического сопровождения состоит в том, чтобы в процессе сотрудничества с учителем помочь ему найти или выработать свой стиль педагогической деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям. Умение выработать стиль свидетельствует о способности учителя проявить свои сильные положительные качества в целях профессиональной деятельности.

Соотношение типического и индивидуального в деятельности педагога

Слово «стиль» в переводе с греческого языка означает орудие для письма, т.е. орудие умственной деятельности. *Стиль* занимает связующее положение между индивидуальностью и средой. С одной стороны, стиль создается человеком, а с другой - выступает способом какой-либо активности (нецеленаправленной - поведения и целенаправленной - деятельности), преобразующей среду. Это обстоятельство порождает некоторую двойственность стилевого явления и двоякую обусловленность его формирования и существования. Для исследователя открывается возможность подойти к феномену стиля, либо изучая индивидуальность человека, породившего стиль, либо анализируя особенности той деятельности, в процессе которой этот стиль возник.

Типическое - то, что может быть воспитано обществом и в самом обществе, а *индивидуальное* - что сформировано у данного человека, что обусловлено его воспитанием, индивидуальным развитием. Типическим в деятельности педагога является что-то, характерное для определенной группы профессионалов, которых объединяют, например, совместная творческая деятельность, увлечение новой педагогической идеей и т.д. Типическими становятся те черты, которые приобретаются учителем в общении и совместной деятельности, которые являются характерными для профессиональной и социальной среды, где вращается человек. Индивидуальное - это черты, которые сам человек развивает, - усидчивость, хладнокровие и т.д.

В отечественной психологии накоплен богатый опыт изучения индивидуального стиля деятельности. *Под индивидуальным стилем* обычно понимают устойчивую систему способов или приемов деятельности [12]. В зависимости от типологических свойств нервной системы могут складываться полярные, индивидуально-устойчивые приемы деятельности, позволяющие людям достигать одинаково

высоких результатов. Вместе с тем любой индивидуальный стиль деятельности может сформироваться только при условии наличия у субъекта положительного отношения к ней. Индивидуальный стиль выступает одновременно и как определенный способ выражения отношения личности к реально осуществляемой ею деятельности, и как условие формирования в дальнейшем у субъекта активно-творческого к ней отношения.

Об индивидуальном стиле можно говорить и в отношении общения, которое является особым, относительно самостоятельным видом деятельности. В деятельности учителя большую роль играет стиль его общения с учащимися на разных этапах их возрастного развития. В психолого-педагогической литературе на основе имеющихся исследований выделяется пять наиболее часто встречающихся *стилей руководства учащимися*, а именно: *автократический* (самовластный); *авторитарный* (властный); *демократический* (опора на коллектив и стимулирование самостоятельности учащихся); *игнорирующий* (практическое устранение от руководства деятельностью учащихся, формальное выполнение своих обязанностей); *непоследовательный* (ситуативность системы взаимоотношений с учащимися).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности - характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Комплекс индивидуальных особенностей педагога может лишь частично удовлетворять профессиональным требованиям. Поэтому учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои профессиональные качества, в то же время компенсирует или как-то преодолевает те качества, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности - неповторимый вариант типичных для данного педагога приемов работы в типичных для него условиях.

Так, в ситуациях с повышенными требованиями к темпу и ритму деятельности педагог с подвижным типом нервной системы успешно решает задачи за счет использования своей расторопности, способности легко ускорять действия и переходить от одного состояния к другому. В тех же объективных условиях учитель инертного типа пользуется совсем иными средствами. Он может избавить себя от необходимости быстро реагировать на сигналы за счет предусмотрительности, повышенного внимания к профилактическим мероприятиям. В процессе педагогической деятельности у него вырабатывается склонность к систематичности, основательности в работе. Он заблаговременно вырабатывает профессиональные заготовки, усиливающие его слабые места, поэтому даже в ситуации цейтнота он сохраняет равновесие и уверенность.

Эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности является такой стиль, с помощью которого учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль.

Функции индивидуального стиля педагогической деятельности

В методологии стиля выделяются следующие его функции: 1) стиль представляет собой проявление целостности, индивидуальности; 2) стиль связан с определенной направленностью и системой ценностей личности; 3) стиль выполняет компенсаторную функцию, помогая индивидуальности наиболее эффективно приспособиться к требованиям среды.

Главное в педагогическом общении - создание для учащегося ситуации успеха. Основное внимание учителя должно быть направлено на конструктивное (чтобы ученик мог опереться на отношение педагога к себе), позитивное (своим положительным отношением преподаватель учит обучаемого мыслить категориями успеха) педагогическое оценивание, которое переходит во внутреннее оценивание учеником своих стараний и полученных результатов [9]. Если у ученика сформируется положительная самооценка своих учебных способностей, то у него будет развиваться интерес к учебе. Для реализации такого направления в работе с учащимися крайне необходимым является индивидуальный подход к ребенку, основой которого является сформированный учителем индивидуальный стиль собственной педагогической деятельности.

В целях воспитания личности необходимо знание и понимание ее. Важно, чтобы это изучение не составляло, как обычно, вал, поток мероприятий, воспитание «вообще», когда индивидуальная личность фактически утрачивается и всплывает только при случившихся бедах. Учащиеся предпочитают учителей, которые реже применяют дисциплинирующие воздействия, поведение которых отличается гибкостью, адекватно возрасту и индивидуальности ученика и соответствует структуре урока.

Взаимоотношения учителя с учащимися - один из важнейших путей воспитательного воздействия на формирующуюся личность школьника. Однако в деятельности учителя не всегда складываются хорошие взаимоотношения с учащимися. Во многом это зависит от стиля руководства или от стиля общения с ними, от индивидуального стиля педагогической деятельности.

Для того чтобы реализовать условия педагогической деятельности в ее средства, учителю необходимо владеть гибким индивидуальным стилем. Важным компонентом гибкости является когнитивный стиль как стабильные индивидуально-психологические способы приема и переработки информации. Он характеризуется «острым» глазом и умом педагога. Когнитивный стиль включает в себя: а) видение завуалированного в выполняемой деятельности, в том числе и латентных признаков конкретной ситуации; б) видение впрок (заметить то, что сегодня не востребовано, но может пригодиться завтра, послезавтра); в) видение перспективы (выявление ростков нового, позитивного, т.е. того, на что можно опереться в своих педагогических решениях). Положительные или отрицательные последствия профессионализации учителя определяются его личностными особенностями как субъекта педагогической деятельности, спецификой объекта, универсальностью и содержанием педагогической деятельности.

В целом это означает умение выстраивать стратегию перспективы, в ходе стремления к которой одно цепляется за другое, в результате время начинает работать на достижение намеченного результата. Тогда педагогу «удается поймать систему за хвост»: создается сценарий, предопределяющий поведение учащегося: рефлексивное управление состоит в создании внешних педагогических условий, которые становятся внутренними условиями, регулирующими активность (поведенческую, деятельностную) учащегося.

Условия педагогической деятельности превращаются в средства ее оптимального осуществления тогда, когда они: 1) содержат педагогическую «начинку» (по своей сути способствуют достижению педагогического эффекта); 2) создают благоприятные стимулы (внешние и внутренние) для актуализации творческого потенциала личности ученика; 3) становятся опорой для достижения педагогических целей (для этого требуется включение конструктивного мышления, именно оно помогает найти то, на что можно опереться в своей деятельности на данном этапе ее выполнения); 4) латентные, скрытые условия конкретной ситуации становятся объективными, «работающими» и реально влияющими на успешное осуществление педагогической деятельности, если учитель умеет видеть около, если у него развито «боковое», творческое мышление. Следовательно, психолог может помочь педагогу научиться распознавать такие условия, особенно латентные, и учитывать их в конкретной педагогической деятельности.

Хорошие учителя должны быть не анонимными, безликими, а обладать собственными манерами и персональным отношением к обучению и воспитанию. Если педагог не смог выработать индивидуальный стиль в своей профессиональной деятельности, то он не сможет занять авторскую позицию в образовательном процессе и пространстве.

Влияние педагогической ситуации на проявления личностных качеств учителя

Подходы к анализу ситуации условно могут быть разделены на две группы. Согласно первому подходу ситуация представляет собой совокупность внешних условий, не включающих самого человека и не зависящих от него. Применительно к учителю это означает, что педагогическая ситуация существует как бы независимо от него и он лишь сталкивается с ней в своей работе. Согласно второму подходу ситуация включает в себя как внешние обстоятельства, так и самого человека, который своим присутствием влияет на ситуацию. Тогда оказывается, что всякая педагогическая ситуация так или иначе определена самим учителем (его предшествующими воздействиями на учеников) и учениками (их реакциями).

Примеры различного проявления личностных свойств в зависимости от изменений социальной ситуации говорят о том, что каждый индивид не сохраняет единообразия поведения в различных ситуациях. Скорее можно сказать, что все мы используем разные маски для разных случаев: в каждом человеке «много личностей». Сколько бы общих законов реагирования человека на ту или иную ситуацию ни существовало, это не может привести к адекватному пониманию личности из-за уникальности индивида. Альтернативой общему закону стало употребление идеографических методов, отражающих отчетливую структуру личности в качестве ее индивидуального стиля.

Индивидуальный стиль поведения - это нечто, которое не может быть описано традиционным

перечислением общих характеристик. Он сохраняется при всем разнообразии форм выражения. Голос, манера держаться, почерк, даже произведения искусства несут на себе отпечаток уникальности. Для того чтобы уникальность состоялась, нужна система специально конструируемых ситуаций успеха. Ситуации же неудачи возникают спонтанно в контексте педагогической деятельности.

Ситуация успеха гораздо эффективнее подстегивает ученика, чем ситуация неудачи. Учителям хорошо известно, что уместная похвала и умение вовремя заметить и поощрить малейший успех, даже самый скромный, стимулирует активность ребенка. Причем такой прием (сюда можно отнести и прием, названный А.С. Макаренко «авансированной похвалой») не только не исключает требовательности, но даже предполагает ее. Для этого, прежде чем предъявить требования, надо воспитать того, к кому они обращены, психологически подготовить к их выполнению. Умение найти в личности каждого ученика сильные стороны, на которые можно и нужно опереться, должно стать неременной профессиональной обязанностью каждого педагога.

Ситуационный стиль взаимодействия учителя и ученика характеризуется тремя разновидностями: ситуационной (ситуативной), операциональной, ценностной. Ситуативная разновидность проявляется в том, что ученик воспринимается учителем, как средство решения педагогической задачи. Стил по типу «делай то, что делаю я». Операциональная разновидность стили характеризуется принципом «делай таким же образом, как я», т.е. учит ребенка строить свою деятельность с учетом условий действия. Ценностная - это стил взаимоотношений в общем виде - может быть выражен так: «человек - мера всего», т.е. действия обосновываются не только с позиции их объективного строения, но и с позиции взаимозависимости в плане человеческой деятельности.

Анализ ситуации состоит в исследовании противоречия, выявлении условий и причин, которые сделали ситуацию проблемной; изучении ситуации в ее реальности (причины ее возникновения, основные ее компоненты и функции). Анализ ситуации должен включать в себя анализ тенденций реальных и перспективных изменений. Виды анализа ситуации могут быть разноплановыми: системный - элементарный (фрагментарный); начальный - итоговый. Схема педагогического анализа должна быть гибкой и адекватной содержанию ситуации. Таким образом, анализ педагогической ситуации - это поэтапное рассмотрение пути, связывающего педагогическую идею с ее реализацией в конкретных условиях педагогического процесса.

Существенную роль в реализации идеи играет «закон ситуации»: уменьшение субъективной трудности при уменьшении объективной сложности. Именно субъективные условия определяют содержание решаемой человеком ситуации. Благоприятность ситуации выражается степенью, которая показывает, как данная ситуация позволяет учителю влиять на педагогический процесс.

Определенного типа ситуации обуславливают конкретный стил поведения. Например, поведение одиннадцатиклассника на обычном уроке и на празднике « Последний звонок ». В целях более глубокого понимания влияния педагогической ситуации на проявления личностных качеств учителя можно рассмотреть психологические феномены, описанные Торндайком и Ладом. Согласно «Закону эффекта Торндайка» прочность связи между ситуацией и ответной реакцией возрастает, когда процесс установления связи между ними сопровождается или сменяется состоянием удовлетворения. Реакция, заканчивающаяся приятными последствиями, закрепляется, если же она имеет неприятные последствия, ее стараются заглушить или избежать («Закон результативности Ладом»). Идентификация законов ситуации в целях предотвращения неблагоприятных исходов связана с распознаванием ситуаций, которые являются потенциальными источниками малой коррекции нежелательного поведения, особенно в тех ситуациях, когда педагог может стать «жертвой» манипулирования со стороны учащихся.

Влияние личности учителя на педагогическую ситуацию

Наиболее яркие примеры проявления индивидуальных стилей педагогической деятельности можно наблюдать у учителей-новаторов, которые не идут традиционными путями, а стремятся реализовать всю совокупность педагогических функций. Они максимально используют те функции своей профессиональной деятельности и особенности педагогической ситуации, которые позволяют им наиболее эффективно оказывать свое личностное воздействие на образовательный процесс.

В.Ф. Шаталов, отличающийся четкой, математически точной направленностью мышления, создал достаточно жесткую структуру организации учебного процесса, опирающуюся на схематическое изложение и обозначение материала (система опорных сигналов).

Демократический, основанный на доверии, подход к учащимся позволяет С.Д. Шевченко эффективно использовать в обучении ученическое самоуправление, раскрывать творческие возможности школьников.

Исследовательский подход Б.И. Дегтярева к учащимся ориентирован на постоянное изучение их личности. Им показаны возможные пути обучения учеников рациональным учебным умениям и развития их самопознания.

Направленность на формирование гуманных взаимоотношений учителей и учащихся легла в основу педагогической системы Ф.Г. Деака, которая была успешно реализована через принцип ролевого участия школьников в организации учебного процесса. Можно также назвать отличающихся творческим своеобразием Ш.А. Амонашвили, Г.Г. Кравцову, Е.П. Ильина, С.Н. Лысенкову, И.П. Волкова и др.

Кумулятивный эффект педагогического воздействия при подобном совпадении личностных параметров с соответствующими функциями деятельности настолько силен, что позволяет пренебречь какими-то недостатками в поведении данной личности и не акцентировать внимание на остальных функциях деятельности, значимость которых в тени осуществляемой деятельности резко снижается. В повседневной жизни подобный феномен обычно называют «коньком» учителя, именно он составляет ядро его профессиональной личности.

Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности

В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности учителя по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности - формируется индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Индивидуальный стиль учителя как система его деятельности, ее функций и иерархического строения может быть охарактеризован следующим образом:

Содержательные характеристики: 1) преимущественная ориентация учителя: а) на процесс обучения, б) на процесс и результаты обучения, в) на результаты обучения; 2) адекватность - неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса; 3) оперативность - консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности; 4) рефлексивность - интуитивность.

Динамические характеристики: 1) гибкость - традиционность; 2) импульсивность - осторожность; 3) устойчивость - неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации; 4) стабильно эмоционально-положительное отношение к учащимся - неустойчивое эмоциональное отношение; 5) наличие личностной тревожности - отсутствие личностной тревожности; 6) в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя - направленность на обстоятельства - направленность на других.

Результативные характеристики: 1) однородность - неоднородность уровня знаний учащихся; 2) стабильность - неустойчивость у учащихся навыков учения; 3) высокий - средний - низкий уровень интереса к изучаемому предмету. Исходя из отмеченного ранее, важно подчеркнуть интегрированность стиля педагогической деятельности. Так, индивидуализированность мышления основана на личностных особенностях профессионального мастерства субъекта педагогического труда.

Виды стилей деятельности учителя

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватен по отношению к конечным результатам; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся, ориентируясь в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый, арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникателен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью.

Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменению ситуации на уроке, лично тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда придерживается высокого темпа проведения урока, не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбования, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность

в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Проблема компенсации и индивидуального стиля деятельности

Проблема компенсации в большинстве случаев рассматривается как поиск закономерностей заменяемости одного отсутствующего или недостаточно развитого профессионально важного качества другими, а проблема индивидуального стиля деятельности - как раскрытие закономерностей проявления индивидуальных качеств (способностей) в способах деятельности. Рассматривая проблему компенсации с позиций психологической системы деятельности, В.Д. Шадриков [8] отмечает, что отдельные профессионально важные качества не компенсируют друг друга, а взаимодействуя друг с другом, образуют индивидуально своеобразную систему, проявляющуюся в индивидуальном способе деятельности. Компенсация не замена одних качеств другими, а замена одного способа деятельности другим.

Конгруэнтная коммуникация - это такая коммуникация, в которой все сообщения, вербальные и невербальные, соответствуют определенному передаваемому значению. *Неконгруэнтной* - будет та, в которой слова и поведение передают различные противоречивые сообщения. Важно замечать неконгруэнтное поведение как собеседника, так и свое собственное и уметь эффективно реагировать на него. Самоуправление в общении является необходимой мерой профилактики *неконгруэнтной коммуникации* и включает следующие умения: выявлять свои проблемы в отношениях с людьми; строить прогнозы динамики этих противоречий; ставить цели, достижение которых обеспечит решение проблемы; выбирать адекватные средства и уметь реализовать их в практике общения; вырабатывать новые, соответствующие ситуации, критерии оценки успешности взаимодействия с людьми; контролировать процесс выполнения планов; в случае необходимости создавать нравственную ситуацию и осуществлять соответствующую коррекцию.

Нравственная ситуация включается в процедуру морального решения в такой ситуации, которая не дает достаточной информации для принятия решения и в то же время требует максимальной скорости в предпочтении какого-либо варианта поступка. Своеобразно аккумулируя нравственный опыт человека, интуиция как бы «замещает» отсутствующую возможность взвесить все «за» и «против» в отношении каждого из вариантов поступка.

Психологические механизмы индивидуального стиля общения

Под механизмами стиля педагогического общения понимаются индивидуально-типические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся. В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) достигнутый уровень взаимоотношений педагога и воспитанников; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива (В.А. Кан-Калик, 1979, с. 66). В психолого-педагогической литературе описаны разнообразные стили профессионального педагогического общения. Их обилие заостряет актуальность осознания и обретения педагогом собственного индивидуального стиля общения с

учащимися.

1. Наиболее плодотворным стилем общения является общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

2. Достаточно продуктивным является и стиль педагогического общения на основе дружественного расположения.

3. Довольно распространенным стилем является общение-дистанция, которым охотно пользуются как опытные педагоги, так и начинающие.

4. Общение-дистанция в своем «чистом виде» в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме, как общение-устранение.

5. Не менее отрицательную роль в работе с учащимися играет и общение-заигрывание, которое также связано с неумением организовывать продуктивное педагогическое общение.

Исследования позволяют условно выделить четыре группы классных руководителей с точки зрения интенсивности их общения с учащимися. *К первой группе* можно отнести тех педагогов, которые общение с учениками ограничивают узкими рамками деловых вопросов (об учебе, о дисциплине) и не стремятся к более близкому общению с питомцами (разговоры о жизни, о счастье, о труде и т.п.). *Во вторую группу* можно включить классных руководителей, которые явно стремятся к близкому общению со старшеклассниками, но такого не имеют. Это происходит по разным причинам: у одних - из-за недостатка времени, у других - из-за нерасположенности учащихся к доверительному общению, так как эти учителя либо становятся в позу ментора, либо не умеют хранить доверенной им тайны, либо не вызывают симпатии учеников. *Третью группу* составляют педагоги, которые с уважением относятся к старшеклассникам, пользуются их доверием и симпатией, но по разным причинам их общение с учащимися не имеет регулярного характера. Однако в тех случаях, когда у учащегося возникают затруднения, он идет к этим педагогам, и общение протекает на самом откровенном и доверительном уровне. *Четвертая группа* - это те учителя, которые постоянно общаются с учащимися, причем общение выходит за рамки повседневных наставнических обязанностей учителя и отличается большой степенью доверительности и интенсивности.

На формирование эффективного индивидуального стиля деятельности учителя оказывают влияние различные субъективные и объективные факторы, а также психологические механизмы, знание которых – обязательное условие для проявления и утверждения высокой педагогической культуры учителя как субъекта педагогической деятельности. Эффективный стиль - тот, когда учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе стимуляции и активизации учеников, гибко разрешая педагогическую ситуацию в процессе достижения конечных образовательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в самоорганизации и саморегуляции профессионального поведения учителей и характеризует тот или иной индивидуальный стиль педагогической деятельности, о котором говорилось выше.

Приемы противостояния манипулированию

Педагогическая деятельность насыщена ситуациями, в которых проявляется манипулирование со стороны участников образовательного процесса. Как учителю вести себя, если он столкнулся с человеком-«манипулятором»?

Прежде всего освободиться от идеи «долженствования» (по А. Эллису): разрешить себе быть самим собой и сообщить об этом своему собеседнику: «Боюсь, вы переоцениваете мое бескорыстие, увы, я не готов выполнять эту работу бесплатно». Таким образом, учитель может стать актуализатором.

Актуализатор воспринимает жизнь как процесс роста, и те или иные поражения или неудачи воспринимает философски, спокойно, как временные трудности, анализируя которые можно извлечь ценные для себя уроки. Он может ошибаться, но способен исправить свои ошибки, готов оказать помощь, когда нужно, и способен к совместной творческой работе.

Нужно распознать тактику человека-«манипулятора»; открыто поставить о ней вопрос; подвергнуть сомнению желательность и законность такой тактики, т. е. обсудить ее. Если «манипулятор» прикрывается выражениями типа: «Да, это, конечно, очень интересно», в то время как никакого, даже незначительного интереса не испытывает, тогда надо применить прием, позволяющий поставить «манипулятора» в неловкое положение, сказав, например: «Я тебе не верю».

Важно определить намерения, цели и средства «манипулятора». Возможно, «манипулятор» желает переложить на педагога свою ответственность. Целесообразно выяснить, на какой крючок он хочет поймать свою жертву. Очень часто наши достоинства оказывают нам «медвежью услугу». Например,

когда учителю говорят, что он же добрый человек, поэтому он может согласиться и выполнить просьбу.

Полезно иметь твердую позицию, стараться быть внутренне направляемой личностью, т. е. самодостаточным человеком, способным самостоятельно решать собственные проблемы. Внутренне направляемая личность – это личность со встроенным в детстве психическим компасом (его устанавливают и запускают родители или близкие ребенку люди). Такой компас постоянно претерпевает изменения под влиянием различных авторитетов.

Против манипулирования каждый человек самостоятельно вырабатывает для себя контрмеры с учетом своей индивидуальности. Можно критически рассмотреть предложенные ниже приемы и сконструировать собственные.

Попросите оппонента изложить то же самое, но позитивно.

«Покажите, объясните мне, почему это справедливо».

Пропустите некоторые враждебные замечания мимо ушей.

Поиск приемов противостояния манипулированию является коммуникативным творчеством, т.е. поиском и нахождением учителем новых задач и способов взаимодействия с учащимися. Для этого требуются следующие коммуникативные умения:

1) умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; 2) умение правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения; 3) нахождение адекватных средств для передачи этого содержания; 4) способность обеспечить обратную связь. В случае нарушения звеньев общения труднее будет добиться ожидаемых результатов. Оно будет неэффективным.

Структурирование ситуации означает умение изменить ситуацию в соответствии со своими потребностями и целями. В педагогике это – активное вмешательство учителя в создавшееся положение, его преобразование в соответствии с поставленными педагогическими целями.

Педагогическое управление предполагает превращение объекта воспитания – ученика в субъект самовоспитания. С этой целью учитель постоянно включает в процесс решения педагогических задач самих учащихся, причем позиция педагога может быть «скрытой», а действия – опосредованными, идущими через коллектив. Немаловажны здесь методы и условия общения, чтобы получить положительный результат, необходимы условия, способствующие общению. Они состоят в следующем:

1) человек должен отдавать себе отчет в том, чем он может быть интересен людям, что он для них делает; 2) никогда не подходить к человеку, думая, что в нем больше плохого, чем хорошего; 3) общение, взаимоотношения людей должны быть активными, должны проявляться не только в словах, в созерцательном отношении к действительности, а в реальной деятельности; 4) следует, чтобы человек сумел правильно раскрыть подтекст поведения другого, т.е. то, что этот другой хотел сказать своим поведением.

Функции ситуационного анализа в контексте манипулирования – раскрытие педагогического смысла ситуации; определение возможностей развития и использования педагогического смысла ситуации в образовательных целях (воспитание и обучение). Следовательно, ситуационный анализ составляет основу психологически грамотного анализа поступков участников педагогического взаимодействия.

Вопросы и задания

1. Индивидуальный стиль педагогической деятельности является устойчивым или ситуативным психологическим феноменом?
2. Согласны ли вы с мнением о том, что от типа темперамента зависит индивидуальный стиль деятельности?
3. В каких ситуациях наиболее ярко проявляется индивидуальный стиль педагогической деятельности?
4. В чем заключаются основные отличия индивидуального стиля педагогической деятельности от индивидуального подхода к учащемуся?
5. Какие особенности во внешнем облике и в манере поведения учителя могут быть носителями информации об его индивидуальном стиле педагогической деятельности? Приведите примеры.
6. Возможен ли индивидуальный стиль педагогической деятельности в условиях мультимедийных средств обучения?
7. Наблюдая за педагогами, определите те специфические трудности, которые у них имеются в работе, и специфику индивидуального стиля, направленного на преодоление этих трудностей.

8. Обоснуйте роль ситуации успеха/неуспеха в саморазвитии личности воспитанника в различных воспитательных системах.
9. Установите, каким образом индивидуальный стиль оказывает положительное и отрицательное влияние на выполняемую педагогическую деятельность.
10. Выделите психологические механизмы, влияющие в ситуации успеха/неуспеха на саморазвитие личности.
11. Представьте систему приемов создания ситуации успеха и преодоления ситуаций неуспеха (оформить схемой).
12. Рассмотрите особенности взаимоотношения учителя с учащимися в разных жизненных ситуациях: на уроке, при изложении нового материала, в беседе с классом, при индивидуальной проверке знаний учащихся и их оценке, при общении во внеучебное время в условиях выполнения общественно полезных дел.

План семинара

«Психология стиля педагогической деятельности»

1. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности.
2. Влияние стиля педагогического общения на эффективность учебной деятельности.
3. Особенности восприятия и оценки учителем ситуаций, в которых наиболее ярко проявляется стиль педагогического общения.
4. Влияние стиля педагогического общения на коммуникативную культуру межличностных отношений в коллективе учащихся.

Основная литература

1. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.
2. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации: Учеб. пособие. Ярославль, 1992.
3. Климов Е. Л. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969.
4. Ключева Н. В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности (технологии работы психолога с педагогами). Ярославль, 1998.
5. Маркова А. К., Никонова А. Л. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1977.
7. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
8. Шадриков Б. Д. Деятельность и способности. М., 1994.
9. Шадрикова И. А. Роль педагогического оценивания в профессиональном мастерстве учителя. Учеб. пособие для студ. IV-V курсов. М., 1992.

Дополнительная литература

10. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М., 1991.
11. Гримак Л. П. Общение с собой. М., 1991.
12. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
13. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека. М., 1991.
14. Глассер У. Школы без неудачников. Пер. с англ. Пермь, 1972.
15. Митина Л. М. Психологические аспекты труда учителя. Тула, 1991.
16. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. М., 1991.
17. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д, 1996.
18. Щуркова Н. Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса.

Глава 4. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА



Модели работы психолога с педагогами (характеристика подходов)

Для рассмотрения вопроса о психологическом обеспечении деятельности педагогов необходимо совершить небольшой экскурс в историю, проанализировать традиции взаимодействия психолога и педагога, тенденции, формирующиеся сейчас.

Психоаналитический подход ориентирован на выявление глубинных мотиваций личности, ее «психобиографии» и предполагает, что педагог проявляет в своей деятельности те неотрагированные травмы, которые он испытал в раннем детстве, и воспроизводит в своей деятельности тот стиль отношений, который установился между ним и его родителями. Бессознательное стремление к отреагированию травм переносится на общение с детьми в виде гипертрофированных стремления к власти, потребности в признании и других трансферных формах взаимодействия. Педагог может быть погружен в свои чувства, связанные с детством, и проявляет неспособность почувствовать ребенка. Он неосознанно затрагивает «некоторые стороны своей собственной личности, еще не справившейся с чем-то, еще чувствующей себя втянутой во что-то неприятное, страдающей от того, что он не прореагировал в ушедшей в прошлое ситуации «правильно». В такие минуты в учителе актуализируются его детские травмы. Взаимодействие по поводу обучения предполагает принятие себя и другого, понимание своих и его действий. На этапах принятия и понимания важную роль играют чувства. Они могут носить травматический характер и требуют от участников взаимодействия сильного Эго. Основная ответственность за эмоциональное сопровождение обучения лежит на педагоге, так как ребенок в силу несформированного Эго не может этого делать.

Благоприятное или неблагоприятное прохождение педагогом этапов психосексуального развития приводит к тому, что определенные типы реакций преобладают в его отношениях к ученикам. Существует следующая классификация (типология) педагогов [7]:

1. **Принуждающий педагог.** Фиксация личности на анальной стадии приводит к формированию таких черт личности, как пунктуальность, скупость, чрезмерная чистоплотность и упрямство. Такие учителя любят порядок во всем, не допускают ни малейшего отклонения от сложившихся правил и норм, не склонны к изменениям в своей работе. Нарушения порядка и дисциплины вызывают у такого педагога раздражение, непослушание воспринимается ими как посягательство на личность. Из страха потерять контроль над собой и учениками принуждающий педагог стремится преодолеть сопротивление строптивых учеников любой ценой. При неподавленной агрессивности педагог проявляет авторитарно-доминирующее поведение, частично с садистскими наклонностями.

2. **«Фаллический» тип.** Такие педагоги энергичны, активны, но легко разочаровываются, если их усилия не приносят мгновенных результатов. Основная их потребность - быть значимыми в глазах окружающих.

3. **Депрессивный тип.** Педагоги этого типа зависимы от любви учеников. Малейшее проявление недоброжелательности со стороны учеников вызывает у них чувство несостоятельности и вины.

4. **«Нарциссический» (эгоцентрический) тип.** Неспособен к подлинному межличностному взаимодействию, так как ставит в центр всего происходящего себя. В большинстве случаев педагоги такого типа имеют невротические тенденции и не способны к педагогической деятельности.

Предложенная классификация не лишена недостатков, в частности в ней нет единого основания для типологии.

В рамках психоаналитического подхода эффективным признается тот педагог, который стремится к психологической зрелости. Главными критериями зрелости выступают стремление человека работать, создавая нечто ценное и полезное, способность любить других ради них самих, а не за то, что окружающие соответствуют подсознательным установкам, сформировавшимся в результате детских

фиксаций. Педагог, приступая к общению с ребенком, должен осознать свои подсознательные конфликты и связанные с ними неэффективные способы коммуникации.

К. Юнг рассматривает три вида воспитания в соответствии с объектом влияния на личное бессознательное, коллективное бессознательное и личное сознательное.

1. Воспитание через пример. Такое воспитание происходит бессознательно и потому является самой устойчивой и эффективной формой влияния. Успеху данного метода способствует тот факт, что ребенок воспроизводит более или менее во всем свое ближнее окружение и прежде всего родителей. «В сущности, на фундаментальном факте психологического тождества зиждется всякое воспитание; это, в конечном счете, деятельное начало всегда восприимчиво к заражению, которое происходит автоматически» [11. - С. 166]. Сфера влияния метода воспитания через пример в основном личное бессознательное, а принятие норм поведения в этом случае идет без всякой оценки и критики. Огромная ответственность лежит на педагоге, так как таким путем могут быть транслированы любые ценности и стремления.

2. Сознательное коллективное воспитание предполагает следование нормам, правилам и методам, определенным группой людей. Они неизбежно имеют коллективную природу, обладают большой силой и применимы к большинству людей. К. Юнг видит ограниченность данного типа воспитания в том, что «такое воспитание производит не более того, что содержится в его (воспитании) собственных предпосылках, а именно индивидов, которые сформированы в соответствии с общими нормативами, правилами и методами» [11. - С. 167]. Чем больше имеется сходно сформированных индивидов, тем сильнее будет бессознательная принудительность примера для тех индивидов, которые прежде оказывали сопротивление коллективному методу. «Так как пример толпы вследствие бессознательного психического заражения оказывает непреодолимое влияние, это может привести к окончательному подавлению и угасанию тех индивидов, которые обладают не более чем средней силой индивидуального характера» [11. - С. 168]. Такой тип воспитания выгоден обществу, но может нанести тяжелейший вред индивидуальному своеобразию. Приучая человека соответствовать социальным нормативам, правилам и методам, мы ориентируем его на реализацию коллективного сознательного - персоны (маски). Но человек стремится выделиться из коллектива, стать заметным. Это возможно при индивидуальном типе воспитания.

3. Индивидуальное воспитание. Здесь коллективные нормативы, правила и методы должны отступать на задний план ради главной цели - «развития человеческой индивидуальности в противоположность задаче коллективного воспитания, которое нивелирует и унифицирует индивида» [11. - С. 168]. Этот тип воспитания заключается в формировании личного сознательного в ученике, способствующего движению ученика к Самости в процессе индивидуации. Именно в этом случае «Я» не захвачено ни персоной (коллективное сознательное), ни личным, ни коллективным бессознательным, и человек имеет неограниченные возможности в реализации своих индивидуальных способностей.

Задача педагога, по мнению К. Юнга, состоит в постепенном переводе ученика от исходной бессознательности к сознанию и к процессу индивидуации. Однако было бы неправомерно рассматривать личность ребенка по тем же законам, что и взрослого. «Аналитические познания должны служить, в первую очередь, собственной установке учителя, ибо, как хорошо известно, детям свойственно жуткое качество - инстинктивно чутя личные недостатки воспитателя. Педагогу следует обращать внимание на собственное душевное состояние: таким образом он сможет увидеть, отчего работа с детьми идет вкривь и вкось. Вполне вероятно, что он сам является бессознательным источником недуга» [11. - С. 135].

Таким образом, в *аналитической психологии* Юнга ставится во главу угла *психологическое здоровье педагога* как объекта подражания, а также осознанность им средств воздействия на сознательные и подсознательные структуры личности учащихся. В общении педагога и учеников обе стороны учатся интерпретировать свои чувства, приобретают опыт ощущения своей Самости, а значит, приближаются к своей индивидуации, которая является конечной целью развития любой личности.

Психоаналитики одними из первых создали теорию практической деятельности психолога с педагогами. А. Адлером были созданы консультативные центры, где педагог имел возможность получить помощь от психологов и психотерапевтов по самому широкому кругу проблем.

Учителю необходима помощь в формировании и выращивании своей зоны приемлемости чувств, в их принятии и проживании [6]. Тщательная и длительная работа предполагает возвращение педагога в детство, где возникли используемые им стереотипы реагирования. Работа психолога в таком случае «должна строиться на основании проработки защитных и переносных-контрпереносных механизмов»

[6. - С. 64]. После такой работы педагог более глубоко понимает источники своих профессиональных и личностных проблем, с большим вниманием относится к чувствам, способен к принятию своих социально неудобных качеств и чувств, а значит, к интеграции личности. Психологи, работающие с педагогами, считают, что педагог должен занимать по отношению к ребенку прежде всего психотерапевтическую позицию. Среди характеристик психотерапевтической позиции педагога выделяют:

1. Невозможность для педагога оперировать такими понятиями, как обобщенная норма (возрастная, половая, нозологическая). Все данные о закономерностях развития ребенка должны переплавляться в представления об индивидуальном проявлении общих закономерностей в реальном поведении и психологическом облике ребенка, с которым работает педагог. Педагог умеет создавать условия для развития тех или иных психических новообразований ребенка.

2. С признанием индивидуального подхода тесно связано представление о «личном достижении». Психологическая задача педагога - создать условия для более полного личностного роста, без давления на ребенка при достижении им определенных, заранее заданных результатов.

3. Психотерапевтическая позиция предполагает ориентацию на естественные движущие силы психического развития. Такими силами являются успех в деятельности и система положительных отношений. Педагог стремится установить с ребенком эмоциональные, личностно значимые и для него, и для ребенка отношения.

4. Психотерапевтическая позиция предполагает особый язык общения с ребенком. Это не столько речь, сколько наиболее полное использование невербального языка общения.

5. Психотерапевтическая позиция предполагает автоматизм, интуитивность, внутреннюю раскованность и высокую способность и потребность в рефлексии, эмоциональную стабильность педагога. Это достигается за счет осознания и освобождения от дистрессов типа дистресс «сверхответственности», неприятия себя, неумения проявлять отрицательные чувства.

В психоаналитической работе психолога с педагогами важно прийти к мысли о том, что поведение человека по сути своей полимотивировано и на него не может оказывать влияние какой-либо один фактор.

Бихевиоральный подход к педагогической деятельности основан на том, что улучшение действий педагога может произойти на основании операционализации его поведения. Для работы психолога с педагогом необходимо понимание контекста, в котором существует его подопечный через функциональный анализ, и обозначение для него социально значимых целей. Педагог должен демонстрировать принятие, уважение детей. В. Реньге [9] дает описание эффективного педагога:

1. Общая характеристика личности: гуманен, обладает чувством юмора, справедлив, честен, скорее демократичен, чем авторитарен. Способен на эмпатию, легко налаживает контакт как с классом в целом, так и с отдельными учениками.

2. Поведение в классе: гибок, умеет задавать вопросы, показать свою компетентность в предмете. Устанавливает четкие процедуры проверки знания учеников, демонстрируя при этом желание помочь ученикам в учебе. Желает и умеет экспериментировать, искать новое. Скорее неформален, чем официален в общении с учениками, проявляет рефлексующее отношение к ним.

3. Восприятие самого себя: характерна положительная самооценка, оптимизм, принятие самого себя.

4. Восприятие других людей: в основном склонен к положительному восприятию других, считает их стоящими людьми. Относится к ученикам как к индивидам, которые достойны уважения, веры в них и высокой оценки.

Эффективность труда учителя оценивается по следующим параметрам:

наличие адекватного представления о себе как учителе, своих возможностях;

умение создавать проблемные ситуации на уроке и обучать способам их решения;

способность к рефлексии при решении проблем;

наличие навыков «аффективного» преподавания: искренности, эмпатии, уважения, конкретности коммуникации.

Гигиенический подход: причины и разрешение эмоциональных проблем педагога. Эмоциогенность заложена в самой природе учительского труда. Эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации работающих учителей (в ярко выраженной форме это синдром сгорания) являются характерным признаком данного вида труда и в то же время могут быть проявлением профессиональной непригодности.

Выделяются как значимые шесть аспектов психического здоровья, на поддержание и развитие

которых ориентируется

психолог при работе с педагогом: 1) положительное отношение к себе; 2) оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; 3) психическая интеграция; 4) личная автономия; 5) реалистическое восприятие окружения; 6) умение адекватно воздействовать на окружение.

Почти 80% педагогов говорят о наличии у них «синдрома сгорания» - сложного психофизиологического феномена, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение, связанное с продолжительной эмоциональной нагрузкой. Синдром выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способности видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке по отношению к работе и жизни в целом.

«Сгорающие» - это сочувствующие, гуманные, мягкие, увлекающиеся идеалисты, ориентированные на людей, и одновременно - неустойчивые, интровертированные, фанатичные и легко солидаризирующиеся. Исследуют три фактора, играющих существенную роль в «эмоциональном сгорании»: личностный, ролевой и организационный. Установлено, что с развитием «сгорания» связана значимость работы как мотива деятельности. Если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то синдром развивается быстрее. Испытывающие недостаток автономности («сверхконтролируемые») больше подвержены «сгоранию». Работа в ситуациях распределенной ответственности, где выражено коллегиальное начало, ограничивает развитие «эмоционального сгорания», несмотря на то что рабочая нагрузка может быть существенно выше.

На эмоциональное состояние педагогов может влиять организационный климат в коллективе, отношение администрации. Если администрация школы обеспечит работникам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие отношения, четко распределит обязанности, то такая атмосфера будет способствовать налаживанию эмоционально-положительного климата в коллективе.

Как правило, выделяются наиболее часто встречающиеся причины «синдрома сгорания» у педагогов (2):

- напряженность и конфликты в профессиональном окружении, недостаточная поддержка со стороны коллег;
- однообразие и нетворческий характер труда, когда не созданы условия для самовыражения педагога, для экспериментирования и новаций;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточном признании и положительной оценке со стороны окружающих;
- постоянное напряжение из-за дефицита средств к существованию;
- конфликт между реальностью и идеальной педагогической моделью поведения, сложившейся у педагога (стремление контролировать свои эмоции, быть равным со всеми и т.п.);
- работа без перспективы, невозможность выстроить профессиональную карьеру в тех условиях, в которых работает педагог;
- немотивированность учащихся, результаты работы с которыми не «видимы»;
- неразрешенные личностные конфликты педагога, переживание собственной неполноценности.

Одним из существенных факторов, препятствующих развитию «синдрома сгорания», является принятие личной ответственности за происходящее. Если педагог во всем происходящем винит свое окружение, то чувство бессилия и безнадежности только возрастает.

Психологическая помощь при эмоциональных проблемах может осуществляться через работу со «сгоранием» и через «смягчение действия организационного фактора». Первый вариант работы предполагает работу с педагогом как с клиентом и, следовательно, возможность для психолога использовать самый широкий спектр психотерапевтических и консультативных практик: бихевиоральную, телесно-ориентированную, гуманистическую, когнитивную и др.

Психолог занимается профилактикой отклонений психического здоровья, стремится увеличить степень понимания учителем психологии учеников, учит педагога создавать здоровую атмосферу в классе. Важное место в укреплении психического здоровья учителя занимают аутогенная тренировка, медитация, элементы аутопсихоанализа, техники гештальттерапии.

Гуманистический подход к педагогическому процессу рассматривает обучение как процесс свободного, самостоятельного усвоения элементов личностного опыта. Среди сторонников гуманистических идей нельзя не назвать великого французского просветителя Ж.Ж. Руссо, основоположника научной педагогики в России К.Д. Ушинского, русского писателя и педагога Л.Н.

Толстого. В гуманистической модели образования основной акцент делается на формирование позитивной концепции ученика, что лежит в основе личностного роста. Личностный рост в этой традиции связан со следующими представлениями:

- люди - свободно действующие субъекты, способные определять свое личностное становление и развитие;
- люди - мыслящие существа и активно планируют свое развитие;
- никакого «среднего» типа среди людей не существует, каждая личность уникальна;
- главное, что может развиваться в личности, - это такие положительные качества, как здоровье, доброта, совершенство;
- у людей есть собственные мотивы, побудительные стимулы к развитию их неповторимого внутреннего мира, к его полной реализации.

Глубокий психологический анализ педагогической деятельности провели такие гуманистически ориентированные ученые, как К. Роджерс и Р. Берне. К. Роджерс рассматривает учителя с позиции «фасилитатора» (от англ. «facilitate» - способствовать, облегчать). Основная функция учителя - развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции самоактуализации учащихся дали свои плоды. К. Роджерс рассматривает ряд условий, необходимых для успешного осуществления роли учителя-фасилитатора.

Конгруэнтность учителя. Предполагается, что учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле. Он осознает свое отношение к другим людям и принимает свои реальные чувства, поддерживает желание другого стать лучше, а не быть только безличным инструментом для передачи знаний и моделью для подражания.

Принятие и понимание. Учение может иметь место в том случае, если учитель принимает ученика таким, какой он есть, и способен принять как позитивные, так и негативные проявления ребенка.

Личностная значимость учения. Для успешного обучения любая ситуация должна восприниматься учителем как лично значимая, имеющая отношение к нему. Необходимо «безбоязненно предоставить ученику право на любом уровне соприкасаться с важными проблемами его жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые хочет разрешить» (К. Роджерс).

Таким образом, для осуществления педагогической деятельности педагог должен положительно относиться к себе, ориентироваться на внутренние, а не внешние цели развития - признание, материальный успех и т.п., и строить учебный процесс, как диалог с учеником, ориентированный на личностный рост. Очень важно учителю отказаться от силы власти старшего и знающего, от претензии на безошибочность, от авторитарной позиции. Это означает «вращивание «в себе человека, способного к преодолению собственных установок и позиций, готового к совместным усилиям с учениками для конструирования обучающей среды, в которой ребенок не утрачивает своего личного опыта и связей с жизнью, доверия к себе и к учителю. В условиях гуманистического обучения предполагается изменение типа отношения между учителями и учениками, открытость будущему, способность к переоценке ценностей.

Учителя, склонные к манипулированию, используют систему манипуляций как метод воздействия и систему собственной защиты. Среди них: наличие в классе любимчиков (учителю спокойнее, когда в классе есть «свои», которых он купил своим вниманием); использование оценки в качестве наказания; нелестные сравнения (младшего со старшим, неуспешного с успешным; создание атмосферы неизвестности. Дети также начинают манипулировать, сталкивая родителей и учителей, имитируя беспомощность, используя болезнь как средство воздействия, сталкивая между собой учителей.

Разработанная К. Роджерсом технология группового консультирования позволяет педагогам увидеть манипуляции в своей жизни, понять, в каких ситуациях «манипулятор» относится к другим как к «вещам», научиться описывать и выражать свои чувства, которые приходят к человеку в результате интеграции как сильных, так и слабых сторон своей личности.

Вопросы и задания

1. Дайте характеристику основным моделям работы психолога с педагогами.
2. В чем суть психоаналитического подхода в работе с педагогами?
3. Перечислите требования к педагогу, которые выдвигает один из основателей гуманистического подхода в образовании К. Роджерс.
4. Каковы причины «эмоционального сгорания» педагогов?

5. Приведите примеры манипуляций преподавателем, которые используют студенты при сдаче экзаменов в вузе.

Ситуация 1. На прием к психологу пришли родители, дети которых учатся в начальной школе (в 1-м классе). По их мнению, учитель, работающий с их детьми, позволяет себе повышать голос, провоцирует конфликты в классе своей несдержанностью и эмоциональной неустойчивостью. Родители просят психолога повлиять на учителя. Как следует поступить психологу?

Ситуация 2. Администрация образовательного учреждения попросила психолога проанализировать деятельность молодого педагога, который, с их точки зрения, не справляется со своими обязанностями - не владеет методикой обучения, не умеет наладить дисциплину в классе, не знает, как организовать внеклассную работу. Каковы возможные действия психолога в этой ситуации?

План семинара

«Психологические аспекты деятельности педагога»

1. Место психологии в деятельности педагога.
2. Цели, структура и функции деятельности педагога.
3. Модели работы психолога с педагогами.

Основная литература

1. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание. М., 1986.
2. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Роджерс К. Вопросы, которые бы я себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987. № 10.

Дополнительная литература

6. Варначева Л.В. и др. Школьные проблемы глазами психолога. М., 1998.
7. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994.
8. Реан А.Л., Баранов А.Л. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1998. № 1.
9. Реньге В. Портрет хорошего учителя по-американски // Alter EGO. 1993. №1.
10. Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом // Моск. психотерапевтический журнал. 1993. № 2.
11. Юнг К. Конфликты детской души. М., 1994.

Психологическое обеспечение деятельности педагога

Психологи, работающие в образовании, участвуют в проектировании и конструировании педагогической деятельности, моделируют ситуации, благоприятные для профессионального и личностного роста, самопознания и саморазвития педагогов. Качественные изменения, происходящие в образовании, в содержании и методах организации учебно-воспитательного процесса, приводят к существенным изменениям в целях, методах и технологиях работы психолога. Для примера: если раньше директора школ заказывали психологическое обеспечение содержания и методов обучения, просвещение педагогов и родителей, психологическую диагностику учащихся, то сегодня все чаще обращаются к психологу с вопросами выработки концепции развития школы, модернизации организационной структуры внутришкольного управления, развития профессионального мастерства и психологической компетентности педагогов.

Важным моментом в работе психолога является определение своей позиции и донесение ее до каждого педагога. Психолог не оценивает, не судит, не экспертирует. Его основные задачи:

- создать условия для психологической поддержки педагога;
- помочь педагогу в решении профессиональных и личностных проблем;
- решить в случае необходимости проблему эмоционального напряжения педагога;

- дать рекомендации администрации, методистам при приеме педагога на работу, при продвижении, формировании рабочих групп, увольнении, т. е. принять активное участие в кадровой политике учреждения.

Взаимодействие педагога с психологом должно строиться на добровольных основаниях, без принуждения (формулировки типа: «Ты должен пройти консультацию у психолога» - недопустимы). («Нельзя заставить пить человека, не испытывающего жажду».)

Индивидуальная работа психолога с учителем

На становление педагога как профессионала влияет много факторов. Обозначим некоторые из них: возраст, педагогический стаж и особенности профессионально-педагогической деятельности.

Первые 5 лет работы в школе - это время адаптации выпускника вуза к условиям работы в ней.

Молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. На 1-м этапе профессионализации педагог сосредоточен на себе, на своих возможностях. Он недавно закончил вуз, ему легче перенести ситуацию оценки. Он открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям. Он еще не вполне самоопределился в профессиональном плане. Высока ориентация на такие ценности, как «семья», «близкие люди», «друзья». В этой возрастной группе обнаруживается самый высокий процент (28,3 %) учителей, не соответствующих занимаемой должности. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект [11]. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам. Психолог, работая с начинающим учителем, обращает внимание на то, чтобы процесс адаптации педагога не сопровождался разочарованиями и конфликтами. Важно поддержать педагога эмоционально, укрепить его веру в себя. Среди методов, используемых психологом, наиболее эффективны: баллинтовские группы (обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности в условиях группы); видеотренинги профессионально-педагогического общения; посещение уроков психологом с последующим их обсуждением с педагогом.

В следующие 6-10 лет работы педагога - происходит стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся, год от года повышается его профессиональная значимость. На этом этапе психологу важно помочь педагогу в осмыслении ресурсов (позитивных возможностей) и ограничений, наметить методы совершенствования профессионального мастерства.

Учителя со стажем работы 11-15 лет зачастую начинают переживать так называемый «педагогический кризис», который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми и т. п.) и возможностями педагога. Учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания. Возможна стереотипизация профессиональной деятельности. С педагогами можно проводить рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, организовать мастерские и привлекать педагога к работе в творческих проектных группах.

16-20 лет работы в школе характеризуются вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, формируются защитные механизмы. Вместе с тем это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

Наиболее высоких результатов труда достигают **учителя со стажем работы 21-25 лет**. Такие учителя имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле при своем возрасте 43-45 лет они могут целиком посвятить себя профессии, имея в своей семье уже самостоятельных детей, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане. Однако учитель-мастер не всегда готов к контакту с психологом. К работе с таким учителем надо подготовиться особенно тщательно: ознакомиться с его достижениями, знать его собственный опыт.

Учитель со стажем более 25 лет болезненно воспринимает желание специалистов прийти к нему

на урок, сделать предметом обсуждения его опыт, порой видя в этом желание ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки. В таком возрасте возможно возникновение психологической болезни «синдром стораниа». Различают три стороны этого явления:

биологическое старение, профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение. Психологу следует обратить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги. Не всегда имеет смысл приглашать педагога для участия в тренингах или группах личностного роста, так как изменить сложившиеся к этому возрасту стереотипы, нормы профессиональной деятельности довольно трудно. Вместе с тем есть учителя, сохранившие гибкость в поведении и мышлении, которые могут обогатить работу в группе благодаря своему опыту.

Важно учитывать также статус педагога в коллективе, его преобладающее эмоциональное состояние, характер взаимоотношений с администрацией.

При поступлении педагога на работу в школу психолог может побеседовать с ним, выявив мотивы его профессиональной деятельности, ожидания и представления, используя *метод карьерного консультирования* [5].

В основе карьерного консультирования лежит *метод «рефлексивного жизнеописания»* - одна из наиболее глубоких и гибких процедур сбора психологической информации, объединяющая разновидности клинической беседы и интервью. Метод «рефлексивного жизнеописания» включает в себя не просто последовательное изложение профессионально-биографических фактов, но и рефлекссию, подразумевающую анализ, отбор, оценку и классификацию эпизодов, рассказ о профессиональных проблемах и планах. Ведет карьерное консультирование психолог, но при соответствующей подготовке с педагогом беседует директор или представитель администрации, отвечающий за работу с кадрами.

Карьерное консультирование проводится по тем же правилам, что и психологическое консультирование. Важнейшим условием эффективности его проведения является соблюдение ряда принципов:

- принцип сотрудничества – участники собеседования занимают равноправные партнерские позиции;
- принцип диалога - несмотря на то, что процедура собеседования носит достаточно формализованный характер, его участники находятся в постоянном контакте, обсуждают вопросы, которые возникают в ходе проведения;

- принцип конфиденциальности - информация, полученная в ходе собеседования, не выносится для обсуждения с другими без согласия ее участников. Это возможно лишь в том случае, если деятельность педагога, по мнению психолога, может навредить психологическому или физическому благополучию окружающих, прежде всего ребенку.

В интервью входят вопросы, касающиеся отношений педагога с учащимися, коллегами и администрацией; мотивации педагогической деятельности; профессионального роста педагога и его психологической компетентности.

Формирование программы профессионального и личностного развития педагога. Программа строится на основе результатов собеседования и включает в себя работу по диагностике проблем, возникающих у педагога, определение способов их разрешения, описание критериев, по которым можно судить о степени их разрешенности.

Среди проблем, которые формулируются педагогами, наиболее часто встречаются следующие:

- экзистенциальные (ощущение нереализованности, неудовлетворенность своим социальным положением, затрудненность реализации творческого потенциала и т. д.);

- психоэнергетические (физическая и психологическая истощенность, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками);

- коммуникативные (неумение понять индивидуально-психологическое состояние другого, неадекватность восприятия себя и окружающих, психологических особенностей возраста, неумение владеть собой и т. д.);

- профессиональные (неумение донести до учащихся учебный материал, сформировать интерес к предмету и способность к их самостоятельности, затруднения в установлении межпредметных связей, субъективность оценки и т. д.).

На основании сформулированных проблем психолог вместе с учителем выстраивает индивидуальную программу его профессионального и личностного развития.

Предоставление объективной информации педагогу о его личности и деятельности. В работе с

педагогом психолог создает условия для понимания учителем своих ограничений, сильных и слабых сторон - получения обратной связи от детей и родителей о себе как профессионале и личности. Психолог может использовать психологическое тестирование (опросник Кеттелла, тест Люшера, опросник Айзенка, опросник Тимоти Лири). Выбор методик зависит от того, какие стороны своей личности хотел бы изучить педагог. Результаты тестирования обсуждаются в индивидуальной беседе с педагогом.

Для получения обратной связи от учащихся и родителей педагогу предлагаются анкеты «Основные показатели деятельности педагога», «Учитель - ученик», различные варианты рейтинговых процедур [5].

Перед проведением анкетирования психолог обязательно знакомит педагога с содержанием анкеты, обсуждает с ним вопрос о возможности его проведения, о процедуре обсуждения полученных результатов. Если психолог встречается со случаями нарушений прав ребенка, угрозой его психическому и физическому здоровью со стороны педагога, он обязан встретиться с администрацией образовательного учреждения для выведения ситуации на уровень управленческих решений.

Психологический анализ педагогической деятельности. Большинство педагогов настороженно относятся к посещению психологом своих уроков. Одна из причин - боязнь отрицательных суждений и оценок, страх оказаться некомпетентным. Другая причина - преимущественная ориентация администрации, методистов, экспертов и психологов на оценочную, а не аналитическую работу с педагогом. Взаимодействие психолога и педагога сегодня принимает форму диалога равноправных субъектов. Психолог, используя в качестве одного из основных способов познания понимание, занимает заинтересованную позицию, вживается в реальность педагога. Какие бы хорошие психологические тесты психолог ни использовал, их влияние на педагога не столь велико, как при **рефлексивной диагностике**, при которой педагог осмысляет цели и средства своей деятельности, самоопределяется относительно ее предмета, проблематизирует и конструирует новые методы работы. Психологическая диагностика ставит педагога в зависимую от психолога позицию. Он прислушивается к интерпретациям специалиста, но внутренней работы над собой у него может и не происходить.

Для того чтобы психологический анализ и самоанализ педагогической деятельности способствовали профессиональному развитию педагога, необходимо *наличие следующих условий*:

- потребность у педагога в позитивных изменениях (заставить развиваться нельзя);
- заключение контракта по поводу взаимодействия психолога и педагога по исследованию и проектированию деятельности. При заключении контракта психолог вместе с педагогом отвечает на вопросы: что мы будем делать, зачем нам это надо, какие цели мы ставим, каких результатов хотим достигнуть. Заключение такого контракта особенно важно в случае, когда психолог, работая в образовательном учреждении, длительное время общается с педагогом, находится с ним в дружеских отношениях. Это позволит вступить с педагогом в профессионально-консультативные отношения;
- предварительное обсуждение аналитических схем с педагогом;
- организация рефлексивного выхода педагога из позиции деятеля во внешнюю позицию по отношению к уже осуществленной или проектируемой деятельности;
- специальная работа строится на понимании. Язык академической психологии (из учебников и научных трудов) и язык педагога-практика различаются. Психологу важно научиться строить интерпретационные схемы с педагогом, уметь задавать вопросы и слушать, прояснять сказанное и уточнять формулировки.

Для психологического анализа деятельности педагога можно использовать схему анализа стилей взаимодействия субъектов образовательного процесса, предложенную В.П. Симоновым, опросник «Индивидуальный стиль педагогической деятельности», схему анализа профессиональной компетентности педагога [5]. Психолог должен продумать план, который он будет использовать при психолого-педагогическом анализе урока. В него должны быть включены позиции, касающиеся стиля взаимоотношений с детьми, особенностей организации познавательных процессов, форм и методов обучения, соответствие способов работы возрастным и индивидуальным особенностям учеников и др. (Н.П. Анисимова). Обсуждение результатов проводится сразу же после посещения урока.

Групповые формы работы с педагогами

Многие школьные психологи кроме традиционных методов подготовки учителей (лекции и семинары по возрастной и педагогической психологии, психологии общения, наблюдение за работой

более опытных коллег, анализ уроков и воспитательных мероприятий) используют социально-психологические тренинги, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии для формирования психологической компетентности педагогов.

Интересен социально-психологический тренинг (СПТ) как групповой метод, который, по теории обучения общению Л.А. Петровской [8], содержит три цели: повышение адекватности в анализе себя, партнера по общению, групповой ситуации в целом. А. Кидрон [14] выделяет шесть основных целей тренинга: «Я-интеграция», развитие социально-психологической компетентности, шлифовка навыков поведения, развитие «социальной теплоты», регулировка внутригрупповых отношений и самоактуализация.

На формирование целей СПТ влияют: 1) концепция человека; 2) личные потребности тренируемых; 3) теоретические и методические средства тренинга; 4) уровень квалификации тренера (Х. Миккин).

В работе с педагогами акцент предпочтительно делать на смысловой, а не технической (формальной) стороне общения, что может привести к усилению манипулятивных способностей. Главными результатами тренинга могут стать формирование устойчивой мотивации к развитию и формирование способности к проектированию и конструированию эффективных средств общения.

Таким образом, активное социально-психологическое обучение педагогов позволяет решать следующие задачи:

- развитие психологической компетентности педагога;
- формирование у педагога устойчивой мотивации к саморазвитию;
- формирование способности к проектированию и конструированию эффективных средств общения;
- отработку индивидуальной стратегии и тактики эффективного педагогического общения.

Проведение СПТ предполагает не только знание и владение наборов психотехнических процедур, но и понимание того, что происходит в группе с каждым ее участником. Дадим характеристику особенностей работы ведущего в тренинге и укажем те программы СПТ, которые можно использовать в работе с педагогами.

Предмет работы ведущего в группе

Каждое действие ведущего группы СПТ должно быть осмыслено и соотнесено с общим контекстом его работы. Тем и отличается ведущий от участника группы, что он в любой момент осознает, что, как и зачем он делает. Мы опишем два основных направления деятельности консультанта в группе: работу с личностью и работу с группой.

Работа с личностью

Работа с «Я» (как совокупностью представлений человека о самом себе) педагога начинается с первой встречи группы. Все более глубокое осознание себя, осмысление своих особенностей, проявляющихся в общении, является одновременно и сутью, и эффектом СПТ. Понимание своего «Я» может происходить на нескольких уровнях:

- осознание, как оно воспринимается другими, каким оно представляется в межличностных ситуациях (каким меня видят другие?);
- осознание собственных стратегий и тактик, применяемых в общении длительное время (каким я воспринимаю себя?);
- осознание мотивов, лежащих в основе того или иного стиля поведения (почему я общаюсь именно так?);
- осознание того, как на протяжении его жизни складывались присущие ему способы поведения (каковы глубинные причины, лежащие в основе моего поведения?).

Такая поэтапность в понимании своего «Я» лежит в основе построения программы тренинга. Работа с «Я» участников ведется в течение всего тренинга. Практически все процедуры тем или иным образом направлены на осмысление ими своих особенностей. Сначала педагоги излагают фактическую информацию о себе, о своих сильных и слабых сторонах. Далее участники могут быть откровенны, затрагивая такие темы, как внутренние позиции, отношения, планы на будущее. Проговаривая вслух эти внутренние содержания, участник смотрит на них как бы глазами других, получает обратную связь. В случае готовности и желания группа может также обсуждать сферу проблем педагога, в частности трудности в отношениях с детьми, неприятие со стороны коллег и др.

Чтобы члены группы смогли начать глубоко анализировать себя, они должны быть уверены в том, что группа их принимает, понимает и окажет поддержку. Поэтому консультант сознательно строит свою работу по развитию группы.

Работа с группой

Конструктивная работа над собой участников тренинга может осуществляться в сплоченной, развитой в психологическом отношении группе. На сплочение группы влияет совместная деятельность по решению задач, лично значимых для участников. Работа над совершенствованием своих способов общения, над улучшением самовосприятия в тренинге объединяет участников. На сплочение может влиять также престиж группы и ее ведущего, соперничество с другими группами, присутствие в группе девианта, поведение которого значительно отличается от поведения других. В сплоченной группе участники открыто разбирают конфликты. Группа также нуждается в конфронтации, конфликтах, взаимной критике, которые приводят к изменениям в поведении и позициях участников группы. При конфронтации действия одного человека или группы направлены на то, чтобы заставить другого осознать, проанализировать или изменить свое межличностное поведение. Конфронтация дает результаты, если атмосфера в группе носит доверительный характер и участники открыты для обратной связи. Можно выделить, по крайней мере, три фазы развития группы:

Фаза ориентации и зависимости. Участники ориентируются в ситуации. Настрой на первых занятиях у большинства участников - заинтересованный, у некоторых - скептический. На этой фазе группа находится в зависимости от ведущего, от которого ждут совета, инструкции. Такая группа состоит из педагогов и учащихся, которые настроены на получение готовой информации, прямых рекомендаций. На этой фазе группа направлена на ориентацию участников: кто с кем близок в плане трудностей общения, кто как на кого реагирует, в ней обсуждаются зачастую несущественные вопросы, даются друг другу советы, которые уже много раз давались ранее и не помогали.

Фаза конфликта. Проявляется тенденция к соперничеству, идет кристаллизация ролей. Преобладающие эмоции - враждебность, напряженность, тревога. Часто встречается открытая конфронтация с консультантом. Иногда группа выбирает себе в качестве объекта агрессии одного из участников (девианта) и вымещает на нем агрессию, обвиняет, осуждает за поведение, отклоняющееся от нормы, общепринятой в группе. Здесь еще нет конструктивной помощи, преобладают оценки, советы друг другу. Чем сильнее конфронтация ведущего с группой, тем более глубокой и содержательной будет работа на следующих этапах.

Фаза сотрудничества и целенаправленной деятельности. Формируется чувство принадлежности к группе, осознание всеобщего «мы». Появляется искренность в выражении чувств. Участники открыто рассказывают о своих проблемах. Развитая группа способна обеспечить развитие личности. Среди механизмов, лежащих в основе способности группы оказывать поддержку в решении проблем, выделяют: членство в группе; эмоциональную поддержку; помощь другим; самоизучение и самопроявление; осмысление; отреагирование; обратную связь и конфронтацию; корректировочный эмоциональный опыт; опробование и освоение нового опыта поведения; получение новой информации и приобретение навыков общения.

Групповой процесс суммируется из действий ведущего и участников тренинга. Тем не менее профессиональная обязанность ведущего - нести ответственность за успех тренинга и благополучие каждого члена группы.

Роль психолога в тренинге

Ведущий тренинга, его личностные особенности, знания, умения являются средством развития как отдельной личности участника, так и группы в целом. Позиция консультанта, его стиль и методы работы с группой не могут быть в течение всего тренинга однообразными. Они зависят от потребностей участников, групповой ситуации, уровня развития группы.

Основные функции ведущего в социально-психологическом тренинге:

Руководящая функция. В тренинге, который является достаточно структурированной моделью работы, ведущий задает программу обучения, правила, цели работы. Он также осуществляет методическое обеспечение занятий.

Экспертная функция. Ведущий помогает участникам объективно оценить свое поведение, наглядно

увидеть, как оно действует на других.

Аналитическая функция. Ведущий обобщает и комментирует происходящее в группе.

Посредническая функция заключается в организации групповых процессов. В тех случаях, когда группа испытывает затруднения в развитии, ведущий может вмешиваться, используя методы психологического воздействия, умение действовать в межличностном общении в доверительной манере. Он создает в группе эффективные коммуникации, учит быстро реагировать на возникающие ситуации.

Ведущий - образец поведения для участников. Подражание ведущему, особенно на начальных этапах, неизбежно. Именно поэтому консультант должен предоставлять участникам такую возможность. Он искренен в выражении своих чувств, активен, участвует в процедурах вместе с группой. Но искренность ведущего не должна приводить к его интимному самораскрытию, так как группа может начать обсуждать его проблемы.

Ведущий должен иметь психологическое образование, иметь тренинговый опыт, участвовать в работе таких групп в качестве одного из остальных, так как высока вероятность профессиональной и личностной деформации в результате длительного общения с группами. Возраст ведущего должен быть не менее 25 лет. Хорошо, если с группой работают два консультанта - мужчина и женщина. Это позволяет обогатить опыт участников и способствует продуктивности работы. Кроме того, ведущие как бы задают своими отношениями модель взаимодействия в группе. Очень важны методические средства, которыми пользуется ведущий в своей работе.

Методические средства, используемые в тренинге

Групповая дискуссия – способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации, устраняет эмоциональную предвзятость. Метод позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многозначность возможного решения большинства проблем. Обычно выделяются три типа ориентации групповых дискуссий: биографическая, тематическая и ориентация на взаимодействие.

В профессиональной группе педагогов среди обсуждаемых тем можно выделить: «Конфликты с детьми» («дети стали другие»), «Родители и педагоги», «Группировки в педагогическом коллективе», «Как управлять собой в сложных ситуациях?».

Анализ ситуаций - стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые вопросы. Используются ситуации двух видов: «здесь и теперь» - что и почему произошло в группе или с ее отдельными участниками; «там и тогда» – случаи из профессиональной практики или личной жизни, имеющие значимость для участника или группы. Ситуации могут быть описаны дома и принесены в группу для обсуждения. Сама возможность описания позволяет более четко сформулировать свое затруднение, обозначить свое место в ситуации. На дом можно давать задания типа: опиши 2-3 ситуации, где ты оказался неуспешным (желательно из педагогической деятельности), опиши случай с трудным учеником, когда тебе не удалось установить с ним эффективные взаимоотношения; вспомни и опиши ситуацию, из которой ты вышел победителем. Примером групп, работающих по этому методу, являются Баллинтовские группы. В таких группах собираются специалисты для обсуждения своих профессиональных проблем. Один из участников рассказывает о своем затруднении, остальные сначала задают ему вопросы по уточнению ситуации, а затем каждый высказывается по этому поводу. В заключение подводятся итоги: что нового для себя взял пришедший с проблемой и каждый участник из обсуждения.

Ролевая игра - метод, суть которого заключается в «разыгрывании ролей». Участники играют роли, позволяющие им полностью выражать свои реальные чувства и мысли. Осознание приводит к действию, а его выполнение приводит к расширению осознания самого себя.

Психодрама – метод групповой работы, в котором участники исполняют роли, моделирующие жизненные ситуации с личностным смыслом для участников. Цели психодрамы – устранение неадекватных эмоциональных реакций, отработка умений социальной перцепции, углубленное самопознание.

Психодраматические приемы: монолог – высказывание главным действующим лицом своего истинного отношения к происходящему; исполнение собственной роли; двойник или второе «Я»; обмен

ролями; прием отзеркаливания.

Информирование (инструктирование) - вмешательство, при котором ведущий подсказывает и помогает участникам, когда они сталкиваются с трудностями, предоставляет им обратную связь и поддерживает их в процессе взаимодействия. Инструктирование может проводиться через раскрытие в доступной форме психологических понятий и их обсуждение, через описание случаев из собственной практики и анализ материала, возникающего «здесь и теперь».

Тренировка эффективного поведения состоит из следующих этапов:

- определение поведения, которое нуждается в тренинге;
- инструктаж и обучение участника эффективному поведению;
- повторение поведения;
- моделирование желательного поведения;
- отработка поведения в течение одного или нескольких занятий;
- получение обратной информации о поведении участника вне группы.

Проективное рисование – вспомогательный метод групповой работы, дающий основание для диагностики и интерпретации затруднений в общении. Метод позволяет работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам. Рисование развивает и усиливает чувства, воспитывает художественный вкус.

Психогимнастика - вспомогательный метод работы в группе, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Психогимнастика может обеспечивать следующие цели: диагностическую, коррекционную, социометрическую, активизирующую и/или релаксационную.

Музыкотерапия - метод работы в группе, благодаря которому между участниками возникают взаимопонимание и доверие, интенсифицируется групповая динамика. Использование музыки в любом виде (записи на магнитофоне, прослушивание пластинок, пение) может снять напряжение и усталость.

Диагностические процедуры используются в тренинге для отбора участников в группу; как средство самопонимания и самораскрытия; как средство получения участником такой психологической информации о себе, которой у него раньше не было.

Кроме традиционных психологических методик типа самооценочных шкал, теста Люшера, методики УСК (уровень субъективного контроля), шкал тревожности и др. в тренинге рекомендуется использовать специальные техники и вопросники самораскрытия. Например, к специальным относятся техники: «Кто есть кто? », «Кто я? », проективный рисунок на тему «Я и моя главная проблема в общении», психологическая процедура «Каким я вижу себя и каким меня видят окружающие».

Домашняя работа (ведение дневниковых записей) – метод, благодаря которому опыт, получаемый в группе, анализируется и осмысливается дома. Участникам предлагают воспользоваться дневником для выполнения заданий, выданных на занятиях, анализа эффективности опыта, полученного в группе, и предложений по собственному улучшению. Дневник позволяет участнику отдавать себе отчет в том, как он развивается, что с ним происходит, каковы особенности его реакций в той или иной ситуации. Известно также, что усвоение протекает лучше, если оно формулируется в письменных высказываниях.

Чтение литературы - ведущий может рекомендовать участникам специальную психологическую литературу лишь после того, как у участников возникнет потребность в концептуальном осмыслении своего опыта.

Активные методы обучения в работе с педагогами

Не всегда психологу удастся организовать и провести социально-психологический тренинг в соответствии с теми требованиями, которые предъявляются к нему как к методу обучения общению. Вместе с тем участие психолога в подготовке и проведении педагогических советов, психолого-педагогических консилиумов, семинаров по психологической проблематике позволяет ему использовать различные методы, активизирующие работу педагогов. Приведем примеры некоторых из них.

Методы проигрывания и анализа конкретных ситуаций (с использованием видеоаппаратуры), *микропреподавание*, при котором учитель проводит мини-урок (10-15 мин) для специально подготовленных учителей или учеников. В основе этих методов лежат бихевиориальные принципы научения. Цель работы психолога - создать условия для изменения поведения педагога, чтобы оно было более эффективным. Для этого при проведении каждого мини-урока ставятся конкретные и достижимые цели.

Примеры:

1-й урок - формирование учителем позитивного представления о себе у учеников. Учитель первый раз пришел в класс, где он назначен классным руководителем. В течение пяти минут ему надо представиться, рассказать о себе и ответить на вопросы, которые зададут ему ученики.

2-й урок - отработка навыка разрешения проблемных ситуаций: «Ученики» заранее готовят ситуации. Например, «ученик отказывается выполнять контрольную работу. При этом ведет себя провоцирующе и вызывающе», «две девочки из 11-го класса в ответ на призывы учителя не использовать слишком много косметики и не одевать в школу одежду, вызывающую, бросающуюся в глаза, встали и демонстративно вышли из класса».

3-й урок - отработка стратегий поведения в конфликте: приспособление, подавление, уход, компромисс, сотрудничество.

4-й, 5-й, 6-й уроки - отработка навыков эффективной коммуникации: активное слушание, понимание, обратная связь.

Желательно, чтобы ситуацию предлагали учителя. Причем на первом этапе учитель спонтанно разыгрывает конфликтную ситуацию, а группа анализирует стратегию ее разрешения. Для усиления обучающего эффекта одна и та же ситуация может быть разыграна с использованием различных стратегий поведения. Тематика мини-уроков разрабатывается для конкретного учителя. Поведение педагога записывается на видеопленку (аудиопленку). Можно подготовить специальные бланки, на которых поведение педагога оценивается, анализируется. Обсуждение ведется под руководством психолога или супервизора, которым может быть опытный учитель.

Для формирования умений рефлексивного анализа используется *рефлексивный тренинг*, где задачи анализа педагогической деятельности совмещены с их развитием и формированием.

Примеры:

1. Предлагается группе (5-7 педагогов) обсудить сложности, с которыми каждый сталкивается как педагог. Кто-то из членов группы должен организовать это обсуждение. Выдерживается пауза 2-3 минуты. Если никто не начал работу, обсудить с группой их мысли, чувства, намерения. Назначается организатор обсуждения, через 15-20 минут следует обсудить и проанализировать его работу.

2. Предлагается участникам группы представить свое выражение лица; как его видят другие; зафиксировать выражение лиц других; предложить описать, как они выполняли задание.

3. Каждый участник рефлексит свое положение в группе, обозначив его на круговой диаграмме.

4. Задание на развитие рефлексии:

а) разделяют участников группы по парам и предлагают каждому представить, каким его видит партнер («Я думаю, что ты думаешь обо мне так-то»). В течение 5-7 минут они выполняют задание;

б) предлагают участникам по очереди рассказать друг другу, что у них получилось, есть ли расхождения в представлениях друг о друге и самих себе.

Высокий эффект в работе с педагогами дает также *организационный тренинг*, направленный на отработку организационных умений и навыков.

Примеры заданий:

1. Задание на развитие организационных умений: а) предлагают группе создать образ идеального организатора. Для выполнения задания назначают организатора и дают ему на выполнение задания 7-10 минут;

б) дают задание участникам показать, как работал организатор: симитировать его характерные способы организации работы. Допускается шаржирование;

в) сопоставляют способы работы организатора с образом идеального организатора, созданного группой, и оценивают эффективность его работы.

г) предлагают участнику, у которого слабее, чем у других, выражены умения организовывать свою деятельность, выделить и проранжировать наиболее продуктивно работающих членов группы, а также обосновать свои действия по ходу работы. Дают группе задание оценить действия исполнителя.

2. Задание на развитие аналитических способностей:

а) предлагают группе провести «конкурс» на лучшего организатора. Каждый участник пишет на отдельном листе имена не более двух-трех лучших организаторов группы, фиксируя одновременно их сильные стороны;

б) обрабатывают результаты, ранжируя отмеченных организаторов и выписывая весь набор их характеристик;

в) обсуждают с группой результаты «конкурса» и формируют эталон организатора;

г) предлагают «прошедшим по конкурсу» организаторам определить, какие из полученных ими характеристик

явились для них неожиданными, а какие приобретены за время обучения в группе.

3. Задание на развитие организаторских способностей:

- а) дают группе задачу для решения. Время для ее решения - 3-5 минут;
- б) предлагают проанализировать роль каждого члена в группе в процессе решения задачи;
- в) выделяют и описывают средства мыслительной и организаторской работы.

Примеры задач:

- 1) есть два ведра емкостью 9 литров и 4 литра. В большее ведро набрать 6 литров воды;
- 2) даны 9 точек, расположенных в форме квадрата. Надо соединить их четырьмя прямыми, не отрывая карандаша от бумаги.

В практике высокий эффект дает работа, направленная на восстановление и регуляцию психоэмоционального состояния педагога.

Вопросы и задания

1. Назовите основные этапы профессионализации педагога.
2. Каковы возможности и ограничения психологического тестирования в работе с педагогами?
3. Дайте характеристику целям социально-психологического тренинга в работе с педагогами.
4. Администрация обязала психолога войти в аттестационную комиссию школы. Психолог, с точки зрения руководителей школы, должен писать на каждого педагога, проходящего аттестацию, характеристику, в которую бы входили данные психологического тестирования, анализ результатов анкетирования учеников и родителей. Насколько правомерна точка зрения администрации?
5. Продумайте тематику и форму проведения психолого-педагогического семинара для учителей начальной школы, для классных руководителей.
6. Разработайте программу социально-психологического тренинга для педагогов, которые испытывают трудности с организацией дисциплины в классе.

План семинара.

«Методы повышения психологической компетентности педагога»

1. Понятие «психологическая компетентность».
2. Индивидуальная работа психолога с педагогом.
3. Активные методы обучения в работе с педагогами.

Основная литература

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. М., 1983.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Ключева Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга. Ярославль, 1992.
5. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
6. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. М., 1997.
7. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
8. Петровская Л.А.. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1990.

Дополнительная литература

10. Анисимова Н.П. Психолого-педагогический анализ урока: Методические рекомендации.

Ярославль, 1984.

11. Антонова Н.Е. Личностная идентичность и общение современного педагога // Вопросы психологии. 1997. № 6.
12. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
13. Игры. Обучение. Тренинг. Досуг / Под ред. В. В. Петрушинского. М., 1994.
14. Кидрон А. Формирование социальной компетентности при социально-психологическом тренинге // Психологические условия социального взаимодействия. Таллин, 1983. С. 99-107.
15. Ковалев Г.А. О возможностях активной коррекции межличностных отношений. М., 1981.
16. Миккин Х.Й. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек. Общение. Жилая среда. Таллин, 1986. С. 7-27.
17. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб., 1998.
18. Пахальян В.Э. Работа психолога при подготовке и проведении педагогического консилиума // Вопросы психологии. 1990. № 2.
19. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Киев, 1987.

Психология педагогического коллектива

Основные цели образовательного учреждения реализуют в своей профессиональной деятельности педагоги (учителя в школе, преподаватели и мастера производственного обучения в профессиональном училище и техникуме). Несомненно, что каждый педагог реализует свои профессиональные функции в соответствии со своими возможностями. Профессиональная деятельность педагогов такова, что достижение педагогических целей по отношению к тому или иному воспитаннику требует объединения их усилий и определенного взаимодействия. Поэтому, рассматривая деятельность педагогов в образовательном учреждении, мы должны говорить об определенной структуре отношений между педагогами, об их объединении в развивающуюся группу, имеющую признаки *коллектива*.

Основополагающий принцип понимания психологической структуры группы людей определяется как отражение ее жизнедеятельности в целом [6]. Жизнедеятельность педагогического коллектива отражается в его двух главных функциях: учебно-воспитательной (производственной) и социально-гуманитарной [8]. Первая функция выражает непосредственно интересы общества, вторая - интересы работников.

В целом, когда мы говорим о психологической структуре любой группы людей, необходимо рассматривать ее в двух аспектах. Первый аспект связан с рассмотрением структуры отношений, второй - с выделением подструктур, характеризующих развитие группы как коллектива.

Деловая структура педагогического коллектива включает прежде всего производственные связи педагогов, направленные на достижение целей педагогической деятельности и носящие как формальный, так и неформальный характер.

Выделяется два структурных «разреза» в отношениях между педагогами - деловой («официальный», «формальный», «ролевой», «внешний») и социально-психологический («неофициальный», «неформальный») [8]. Последний отражает деловые отношения, но не прямо, а через призму потребностей и интересов членов коллектива, их психологии.

Смысл выделения этих двух структур становится понятным лишь в связи с функциями коллектива: если деловая структура вытекает из его производственных функций, то социально-психологическая структура скорее отражает социально-гуманитарные функции, потребности и интересы его членов, в том числе обусловленные их трудовой деятельностью.

Понятие «деловая структура» интерпретируется в двух планах: идеальном и реальном. В идеальном плане деловая структура представляет собой модель системы деловых связей и отношений, целей и задач коллектива. Модель системы деловых связей фиксируется в уставах и должностных предписаниях, в инструкциях и правилах. Она адекватно может быть описана с помощью понятия «формальная структура». К понятию «формальная структура» следует отнести также практическую реализацию предписаний и инструкций, если они выполняются без искажений и дополнений.

Но в реальной жизни идеальная схема деловых отношений выдерживается не полностью - поведение членов коллектива и руководителей отклоняется от нее в ту или другую сторону, дополняется новыми элементами. Это происходит в результате персонификации социальных ролей, под влиянием психологических особенностей членов коллектива, сложившейся системы межличностных отношений и ряда других факторов.

Часть таких аномальных деловых отношений вообще не может быть предусмотрена инструкциями и включена в содержание ролей даже при самом детальном их проектировании: они зависят лишь от индивидуально-психологических особенностей учителей и руководителей, возникают по поводу исполнения ими той или иной роли, допускаемых нарушений, личных притязаний и т.д. Поэтому всю реально складывающуюся систему деловых отношений нельзя назвать формальными отношениями. Часть их носит неформальный характер.

Социально-психологическая структура складывается из связей, психологических по своей природе. Она включает в себя симпатии и антипатии, уважение и пренебрежение, групповые цели, отношения к целям совместной деятельности, ее результаты и т.д. *Эту систему чувств, потребностей, интересов, ценностных ориентации и установок целесообразно назвать социально-психологической структурой коллектива.* Ее главный нерв, основной каркас состоит из межличностных отношений – отношений членов коллектива друг к другу.

В соответствии с названными группами функций можно выделить также два блока психологической структуры педагогического коллектива [6]. В каждой подструктуре, входящей в соответствующий блок, специфично проявляются такие общие качества развивающегося коллектива, как *интегративность* (мера единства, слитности, общности), *микроклимат*, определяющий самочувствие каждого педагога, *референтность* (принятие педагогами группового эталона), *лидерство* (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив).

Первый блок отражает реализацию учебно-воспитательной функции и имеет подструктуры профессиональной направленности, организованности и подготовленности к совместной деятельности.

Направленность группы, как считают социальные психологи, является важнейшей психологической подструктурой.

Она как бы пронизывает все остальные подструктуры. Групповая направленность определяет сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Понятие профессиональной направленности неразрывно связано с отношением членов группы к профессиональной деятельности, в основе которых лежат профессионально-этические нормы. В профессиональной направленности прослеживается нравственная эталонность, когда образцом поведения для всех педагогов становятся нормы профессиональной этики.

Необходимой предпосылкой для профессиональной направленности педагогического коллектива является любовь к детям, педагогическому труду, склонность работать и общаться с детским коллективом. Любовь учителя к детям выражается в заботе об их настоящем и будущем благополучии, в способности понять ребенка, проникнуть в своеобразный детский мир, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним, стремлении помочь в решении возникающих у детей разнообразных проблем.

Однако такая реализация своей производственной функции присуща далеко не всем педагогам. Поэтому в педагогических коллективах не всегда доминируют нормы, в которых забота о воспитанниках занимает достойное место.

Организованность педагогического коллектива состоит в реальной эффективной способности группы к самоуправлению. Управляя групповым сознанием, организованность характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов педагогического коллектива, их организационную сплоченность [7], эталонность, микроклимат, удовлетворенность педагогов организованностью педагогической деятельности, способность коллектива стимулировать активность педагогов.

Подготовленность к совместной деятельности предполагает готовность каждого не только к реализации своих профессиональных функций, но и к взаимодействию в решении педагогических задач. В педагогической деятельности необходима совместимость всей группы педагогов, работающих для достижения общей цели, референтность в профессионально-деловом микроклимате.

Реализация *социально-гуманитарной функции* предполагает удовлетворение самых различных потребностей учителя: в труде, в получении определенного материального вознаграждения, общественного признания, в общении, дружбе, самореализации, отдыхе, в социальной защите. Эта функция определяет такие психологические подструктуры педагогического коллектива, как интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность.

Интеллектуальная коммуникативность представляет собой процесс нахождения общего языка и установления взаимопонимания между педагогами. Эта подструктура реализуется в способности создавать оптимальные пути взаимоинформации, в определении общих позиций, суждений, принятия

групповых решений. Идеальным эквивалентом интеллектуальной коммуникативности, как считает Л.И. Уманский [6], является способность членов группы понимать друг друга с полуслова. Для педагогического коллектива интеллектуальная коммуникативность характеризуется интеллектуальным единством, т. е. готовностью педагогов оценивать педагогические явления и факты на основе выработанных в педагогическом коллективе единых норм.

Эмоциональная коммуникативность - это межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения. Эмоциональная коммуникативность в педагогическом коллективе характеризуется сопереживанием педагогов за успехи и неудачи друг друга, эмоциональной поддержкой в сложных ситуациях.

Волевая коммуникативность - это способность педагогического коллектива противостоять трудностям, его своеобразная стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях. При возникновении трудности создается групповое волевое усилие. Психологическая структура развивающейся группы актуализируется и реализуется только в ее жизнедеятельности, в процессе реального решения поставленных задач.

Развитость перечисленных подструктур оказывает существенное влияние на психологический климат педагогического коллектива.

В отечественной психологии впервые термин «психологический климат» ввел Н.С. Мансуров. Исследуя личностные факторы повышения производительности труда, он обратил внимание на то, что «возникает социально-психологическая проблема организации хорошего «психологического климата в коллективе», и проанализировал некоторые конкретные пути создания такого климата на промышленном предприятии.

Одну из первых попыток раскрыть содержание понятия «психологический климат» сделал В.М. Шепель [18], который писал: «Психологический климат - это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающих на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей».

Под психологическим климатом понимают систему относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

Психологический климат выступает повседневным пространством трудовой деятельности индивида, активно влияя на ее мотивы, устойчивость, эффективность. Значимость его приобретает особый смысл в педагогической профессии, где эмоциональное состояние учителя выступает не просто сопутствующим элементом трудовой деятельности, а включается в саму профессию.

Коллектив остается для учителя важнейшим фактором, определяющим его профессиональную форму. Основная масса учителей положительно оценивают тот микроклимат, в котором профессионализм является поощряемым и ценностным. Наличие высокой значимости профессионального уровня требует от психологического климата подвижности, одобрения творческой активности учительства.

Направленность педагогического коллектива на творчество и профессиональную мобильность, очевидно, находит более яркое отражение в психологическом пространстве при наличии целого ряда условий. На первое место среди них учителя выдвигают наличие профессиональной свободы.

Эта позиция, по мнению современного учительства, обеспечивается изменением организационной культуры школьных организаций. Больше всего здесь ценят демократизм, отсутствие постоянного давления и опеки со стороны администрации.

Вторым важным условием повышения профессиональной значимости учителя является его право свободно выражать свое мнение, право на то, что его мнение будет услышано, понято, а не осуждено и высмеяно.

Наличие подобной психологической ситуации создавало бы, как считают учителя, более благоприятные условия для проявления личной профессиональной оригинальности учителя, влияло бы на появление авторитетов, выросших в собственном коллективе. Рождение талантливых преподавателей, которые становятся прекрасными профессионалами, учителя оценивают как важный результат широкого комплекса всей организационной и управленческой культуры школы и дают этому явлению достаточно высокую оценку.

Яркие личности коллег становятся притягательной и организующей силой, повышающей профессиональный потенциал коллектива в целом и стимулирующей труд его отдельных представителей. Присутствие в коллективе авторитетных профессионалов рассматривается как один из факторов, побуждающих коллег к поиску своего педагогического почерка.

Соотношение инструментального и социоэмоционального аспектов в педагогическом коллективе психологи называют *личностно-активным* типом психологического климата. Личностно-активный тип климата отличается заботой о развитии личности работника, ее успехах, комфортности, самореализации не только в профессиональном, но и личностном плане. Особенно высокой оценки здесь удостоиваются те, чьи личные усилия соответствуют целям школьной организации и профессиональной эффективности.

Часто бывает так, что в коллективе сформировалась устойчивая традиция добрых личных взаимоотношений, работник ощущает заботливое отношение как со стороны администрации, так и коллег. Иногда это состояние выражается в формуле: «школа как родная семья», «школа как родной дом». Сама по себе эта формула имеет мощный позитивный смысл, означающий, что школа, педагогическая профессия являются для учителя высшей ценностью, приравняемой к семье, близким и родным людям. Но если в ней присутствуют исключительно дружеские эмоции, если на второй план уходят профессиональные требования и снижается требовательность к профессиональным качествам, профессиональной дисциплине, то такие эмоциональные привязанности могут серьезно мешать эффективной работе и порождают собственный тип психологической атмосферы. Такой тип психологической атмосферы в коллективе называют *личностно-пассивным*.

Высокий уровень эмоционального включения в профессиональный коллектив обеспечивает, как свидетельствуют психологи, уравновешенное, оптимистическое психологическое состояние учителя, мобилизующее его на эффективную работу в коллективе. В связи с этим актуальным является проблема *развития самоуправления* в педагогическом коллективе.

Самоуправление в педагогическом коллективе - форма организации его жизнедеятельности, обеспечивающая развитие самостоятельности педагогов в принятии и реализации решения для достижения общих целей.

Между целями и содержанием деятельности педагогического коллектива и отношением к ним каждого педагога может возникнуть противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив как интегрирующий мотивы членов коллектива. Цель, поставленная руководством школы перед педагогическим коллективом, превращается в мотив группового действия, когда педагоги видят, что удовлетворение их профессиональных планов зависит от достижения этой цели. Директор школы, поставив цель перед педагогическим коллективом, как правило, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Добившись этого, он часто сам становится организатором ее реализации, выдвинув в качестве единственно возможного свой вариант ее достижения.

Самоуправление развивается только тогда, когда педагоги оказываются в ситуации выбора решения, в котором определяются пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия.

Принятие решения педагогическим коллективом и последующая его реализация при активном участии педагогов обеспечивают их включенность в процесс развития совместной деятельности.

Подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести педагогов к новой цели совместной деятельности. На последующих же этапах с каждым циклом все самостоятельнее определяется цель, реализуемая впоследствии педагогическим коллективом.

Таким образом, сообщество педагогов, развиваясь в совместной деятельности, превращается в группу высокого уровня развития - коллектив, отличающийся профессиональной направленностью, подготовленностью, организованностью, интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативностью.

Психолог школы должен постоянно отслеживать процессы, происходящие в педагогическом коллективе. Прежде всего речь идет о диагностике межличностных отношений, для определения которых можно использовать различные модификации социометрии. Кроме того, важно постоянно быть в курсе изменений различных подструктур, отражающих процесс развития группы педагогов как коллектива. Особое внимание должно уделяться формированию благоприятной эмоциональной атмосферы в коллективе, снятию возникающих напряжений, предупреждению конфликтов и разрешению конфликтных ситуаций.

Вопросы

1. Зачем нужно педагогам объединяться в коллектив?
2. Как влияют друг на друга деловая и социально-психологическая структуры коллектива?

3. Какие признаки свидетельствуют о развитости педагогического коллектива?
4. Какие нормы формируются в педагогическом коллективе и как они формируются?
5. Зачем нужно развивать в педагогическом коллективе самоуправление?

План семинара

«Психология педагогического коллектива»

1. Педагогический коллектив: психологическая структура и функции.
2. Факторы влияния на психологический климат в педагогическом коллективе.
3. Методы формирования положительного психологического климата.

Основная литература

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М., 1990.
2. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. М., 1998.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
4. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М., 1998.
5. Социальная психология коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
6. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980.
7. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
8. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. М., 1995.

Дополнительная литература

9. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М., 1998.
10. Классному руководителю / Под ред. М.И. Рожкова. М., 1999.
11. Моргунов Е.Б. Личность и организация. М., 1996.
12. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе. Волгоград, 1999.
13. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.
14. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. М., 1997.
15. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.
16. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач: Развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование. М., 1997.
17. Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. Кострома, 1990.
18. Шепель В.М. Управленческая психология. М., 1984.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

Психологические основы организации педагогической деятельности

Повышение профессионального мастерства и психологической компетентности педагога - это целенаправленная, совместно организованная деятельность администрации, методического объединения, психологов и самого педагога. Обозначим некоторые важные моменты, реализация которых способствует эффективной организации педагогического коллектива, администрации, школы в целом.

1. Ориентация на сущностное обновление, трансформацию целей и методов работы школы. До тех пор пока основными критериями деятельности педагога будут количество усвоенных его учениками знаний, количество отличников, правильно написанных контрольных работ и т.п. и пока лишь вскользь будут упоминаться такие параметры деятельности учителя, как умение установить позитивные отношения с учениками, способность к формированию у учеников самостоятельного, ответственного и инициативного поведения, навыки партнерского поведения, авторитет среди учеников и родителей, проблема профессионального роста педагога решена не будет.

2. Четко определенные цели педагогов и администрации по отношению к образовательному

процессу.

3. Целенаправленное налаживание взаимных коммуникаций, доказательство своей надежности, а для психолога особенно важно - установление доверительных отношений с педагогом и администрацией. Психологу необходимо различать истинные причины обращения к нему со стороны администрации или педагога. Запрос может иметь в своей основе манипуляцию, желание использовать психолога для изменения ситуации в целях одной из сторон. Педагог может использовать авторитет психолога для усиления своей позиции в конфликте с администрацией. Аналогично может строить свои отношения с психологом администрация. В таких случаях важно прояснение ситуации, и иногда психологу более разумно не принимать в этом участия.

Особенно значим вопрос о развитии персонала, ориентированного на существование в условиях высокой неопределенности, способного генерировать и реализовывать новые идеи, продуцирующего новые технологии профессиональной деятельности в инновационных школах. В таких школах должна быть проработана система управленческого и организационного обеспечения работы с кадрами. С одной стороны, эта система обслуживает функционирование школы, а с другой - обеспечивает ее развитие.

Администрация отвечает за создание в школе атмосферы, способствующей развитию профессионализма педагога, помогает ему в повышении квалификации за пределами школы и внутри нее, информирует его о перспективах деятельности в школе. Администрация сама должна демонстрировать установку на развитие и саморазвитие.

Для создания атмосферы сотрудничества в коллективе рекомендуется следующее.

Организовать систему подбора кадров, способных и желающих работать именно в данной школе. Для этого администрация информирует претендента о специфике школы, требованиях в ней к педагогу, возможностях его профессионального роста. Также важно понять профессиональные цели и ожидания педагога.

В школе должна быть создана ясная организационная структура. Педагог должен знать, кто из завучей за какое направление работы отвечает. В школе также должна быть налажена система информации, вестись целенаправленная работа по совершенствованию методов управления и улучшению атмосферы в коллективе.

Цели школы вырабатываются и принимаются членами педагогического коллектива. Цели организации формируются при совместном планировании стратегии и тактики развития школы (партнерское управление).

Администрация ориентируется на использование групповых методов работы (создание продуктивно и творчески работающих групп, мастерских, профессиональных объединений).

Организовать постоянно действующие системы психолого-педагогических семинаров, тренингов, консилиумов для обучения педагогов и самой администрации.

Развивать положительную мотивацию на развитие у педагогов.

Для построения обоснованной кадровой политики психолог может рекомендовать администрации использовать методики, направленные на:

- исследование взаимоотношений администрации и педагогического коллектива, которое позволяет понять систему их работы, проанализировать степень согласованности управленческих действий, оценить вклад каждого руководителя в обеспечение профессионального развития педагогов;
- выявление факторов, стимулирующих и препятствующих развитию и саморазвитию педагогов в школе;
- анализ мотивации деятельности педагогов;
- изучение взаимоотношений в педагогическом коллективе [7].

Доказали свою эффективность педагогические советы, проводимые в форме игр, групповых дискуссий, психолого-педагогический консилиум как форма управления учебно-воспитательным процессом в школе [2]; психолого-педагогические семинары, позволяющие формировать у педагогов социально-психологическую компетентность.

В заключение еще раз хочется обратить внимание на то, что тесты, опросники могут рассматриваться лишь как повод для диалога с педагогом, для уникального эмоционально-личностного контакта с ним. Главное - не превратить живую личность в бездушного «испытуемого» [9]. Взвесить и измерить самобытный, индивидуализированный, персонифицированный труд педагога практически невозможно. Переформулируем слова замечательного гуманистического психолога Р. Мэя: *задача психолога - помочь педагогу обрести свое истинное «Я» и найти в себе мужество стать этим «Я».*

Вопросы и задания

1. Назовите основные этапы профессионализации педагога.
2. Каковы возможности и ограничения психологического тестирования в работе с педагогами?
3. Дайте характеристику целям социально-психологического тренинга в работе с педагогами.
4. Какими знаниями, умениями и качествами должен обладать психолог, работающий с педагогами?
5. Какова роль психолога в организации кадровой работы образовательного учреждения?
6. Какие рекомендации может дать психолог администрации образовательного учреждения для создания атмосферы сотрудничества в коллективе?

Практические задания

1. Администрация обязала психолога войти в аттестационную комиссию школы. Психолог, с точки зрения руководителей школы, должен писать на каждого педагога, проходящего аттестацию, характеристику, в которую бы входили данные психологического тестирования, анализ результатов анкетирования учеников и родителей. Насколько правомерна точка зрения администрации?
2. Продумайте тематику и форму проведения психолого-педагогического семинара для учителей начальной школы, для классных руководителей.
3. Продумайте программу тренинга эффективного делового общения для руководителей школы. Сформулируйте цели, обоснуйте методическое обеспечение работы консультанта в группе.

План семинара

«Роль психолога в управлении школой»

1. Принципы работы психолога с администрацией.
2. Методы диагностики отношений педагогического коллектива и администрации.
3. Повышение психологической компетентности управленцев: цели и организационно-методическое обеспечение.

Основная литература

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. М., 1983.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
3. Васильев Н.Н., Васильева Е.Н. Технологии профессионального общения. Вологда. 1996.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
6. Ключева Н.В., Свистун М.Л. Программы социально-психологического тренинга. Ярославль, 1992.
7. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М., 2000.
8. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М., 1995.

Дополнительная литература

9. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала. Псков, 1997.
10. Карпов А.В. Психология менеджмента. М., 2000.
11. Мелибруда Е.Я. - ты - мы: Психологические возможности улучшения общения. М., 1986.
12. Новиков В.В., Забродин Ю.М. Психологическое управление. М., 1992.
13. Миккин Х.Й. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек. Общение. Жилая среда. Таллинн, 1986.
14. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
15. Ушаков К.М. Ресурсы управления школьной организацией. М., 2000.

ГЛАВА 5. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ



Основные понятия психологии воспитания

В современном учебно-воспитательном заведении психолог занимает определенную нишу. Он выступает в роли посредника между администрацией и педагогами, воспитателями и воспитанниками, между воспитанником и группой и является главным «человековедом». К нему идут на «исповедь», за советом, за поддержкой дети, педагоги, родители. Психолог участвует в процессе воспитания и непосредственно и опосредованно.

Большая часть трудностей, с которыми сталкиваются педагоги, имеет «отношенческий» характер. В педагогической практике сфера отношений рассматривается как составляющая воспитательной деятельности. Для того чтобы психолог мог оказать квалифицированную помощь педагогу в решении педагогических проблем, необходимо обратиться прежде всего к теоретическим основам психологии воспитания.

Понятие воспитания рассматривается многими науками (философия, социология, педагогика, психология и др.). Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.

Приведем несколько определений понятия воспитания, имеющихся в педагогической литературе.

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств (80-е гг.).

Воспитание - целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности [10].

Воспитание - это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая

максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека [8].

Воспитание - процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых [11].

Воспитание - это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни [6].

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». Взаимосвязи между этими понятиями также истолковываются по-разному. Например, И.П. Подласый [9] предлагает следующую условную схему Соотношения между ними и определения этих понятий.

Формирование. Процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

Развитие. Процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

Воспитание. Направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических

ориентации, подготовки к жизни.

Образование. Результат обучения, объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

Обучение. Специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

Каждому понятию соответствует самостоятельный процесс, который может изучаться как отдельный (процесс обучения, процесс воспитания и т.п.), а также выступать как средство эффективного функционирования следующего за ним в иерархическом ряду процесса (хотя в реальной педагогической практике эти взаимосвязи переплетены).

Следуя указанной схеме, обучение - средство получения образования; обучение и образование - средства воспитания и обучения, образование и воспитание - средства развития личности; обучение, образование, воспитание и развитие - средства формирования человека.

В литературе представлен и другой вариант соотношения между рассматриваемыми понятиями. На вершине иерархического ряда стоит понятие образования, которое определяется как «процесс педагогически организованной социализации». Остальные понятия Российской педагогическая энциклопедия истолковывает следующим образом:

Социализация - развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

Воспитание - изменение потребностно-ценностной сферы личности.

Обучение - изменение норм деятельности.

Развитие - изменение способностей (в узком смысле).

В такой интерпретации воспитание, обучение и развитие выступают средствами образования человека.

Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития педагогической науки:

- направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);
- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);
- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);
- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

В перечень основных понятий психологии воспитания необходимо включить компоненты процесса воспитания: цели - противоречия - закономерности - принципы - методы - формы - контроль - оценка результата.

Рассмотрим один из вариантов содержательного наполнения этих понятий [9].

Цель. Способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Противоречия. Внутреннее противоречие между новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Внешние противоречия между школой и семьей, словом и делом; внешними влияниями и внутренними стремлениями личности; требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Закономерности (некоторые). Эффективность воспитания зависит: от сложившихся воспитательных отношений; от активности участников в педагогическом взаимодействии; от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» личности, т.е. на систему мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта личности; от сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников; от интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между воспитанниками.

Принципы воспитания:

1. Принцип общественной направленности воспитания.
2. Принцип связи воспитания с жизнью, трудом.

3. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, человеке.
4. Принцип гуманизации воспитания.
5. Принцип личностного подхода в воспитании.
6. Принцип единства воспитательных воздействий.

Содержание воспитания. Содержание воспитания раскрывается как «базовая культура личности», куда входят: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений, культура жизненного самоопределения (т.е. готовность быть субъектом собственной жизни).

Методы воспитания. Методы формирования сознания: рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа; увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации. Методы стимулирования: соревнование, поощрение, наказание.

Формы воспитания. Индивидуальные, микрогрупповые, групповые (по количеству участников) (коллективные - от 5 до 40 человек), массовые.

Контроль и оценка результата. Постоянная диагностика уровня воспитанности на основе критериев воспитанности (показателей уровня сформированности различных качеств личности и коллектива).

Другие авторы представляют структуру процесса воспитания в соответствии со своими позициями, которые в значительной степени совпадают с представленным вариантом.

В воспитательной практике российской системы образования существует бесценный успешный опыт, наряду с которым есть и неразрешенные проблемы. Но, как отмечает Р.С. Немов [2], без психологии основные проблемы воспитания не только не могут быть решены, но даже и правильно поставлены. Убедительным подтверждением высказанному тезису служит острейшая критика в адрес «бездетности» педагогической и даже психологической науки, развернувшаяся в 1980-е гг. Именно в это время начинается публикация научно-популярной психологической литературы (в частности, серия «Психологическая наука - школе»). Конец 1980-х гг. знаменуется как пик интереса общества к школьным проблемам, востребованности психологического знания.

В 1990-е г. происходит взаимообогащение педагогической практики психологической информацией и психологического знания педагогической практикой. Появляются учебники нового поколения по педагогике и педагогической психологии. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка. Сюда входят:

- выявление психологических закономерностей формирования человека как личности;
- изучение психологических механизмов формирования морально-волевой сферы личности (нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных поступков);
- выявление закономерностей психологической деятельности учащихся в условиях воспитательных воздействий;
- исследование психологических основ самовоспитания, семейного воспитания, специфики воспитательного процесса на разных этапах социализации ребенка;
- изучение психологических механизмов формирования различных качеств личности, психологических особенностей «трудных» детей и оказание им помощи;
- выявление условий эффективности воздействия коллектива на личность.

В педагогической психологии понятие воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют еще больший разброс толкований, чем в педагогике, поскольку велико количество зарубежных и отечественных психологических школ и воззрений отдельных психологов. Приведем некоторые из них.

В учебниках по педпсихологии 1970-х гг. (В.А. Крутецкий, А.В. Петровский) нет отчетливого определения понятий «воспитания», «развития». Например, А.В. Петровский термин «развитие» использует как синоним терминов «воспитание», «формирование» (развитие общих свойств личности, развитие личностной направленности, развитие знаний и способов деятельности). В зависимости от контекста подчеркиваются различные аспекты, раскрывающие сущность процесса воспитания. Например: «Воспитание есть процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, взаимодействии самих воспитуемых, являющихся не только объектами, но и субъектами воспитания» (А.В. Петровский).

В учебниках 1990-х гг. уделяется больше внимания понятийному аппарату психологии воспитания. Р.С. Немов [2], не давая специального определения воспитанию, отмечает отдельные его особенности в

сравнении с обучением:

- воспитание и обучение - разные, но взаимосвязанные стороны педагогической деятельности (воспитывая - чему-то обучаем, обучая - воспитываем);
- обучение направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, т. е. на интеллектуальное и когнитивное развитие; воспитание - на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям;
- результат обучения - знания, умения, навыки; результат воспитания - свойства и качества личности, формы ее социального поведения;
- воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей; обучение - через различные виды предметной и практической деятельности;
- методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры; методы воспитания - на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Цель современного воспитания - «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне «свободными и ответственными людьми» (Р.С. Немов). Средства воспитания [2] - это способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателей на воспитанников с целью выработки у них определенных качеств и форм поведения. Среди них указываются всевозможные виды научения (импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное, викарное, вербальное). В основе научения - такие механизмы, как формирование ассоциаций, подражание, различение и обобщение, инсайт, творчество. К средствам воспитания автор относит также убеждение, внушение, преобразование когнитивной сферы, социальных установок, личный пример воспитателя.

В психологии воспитания широко используются понятия деятельности и общения, которые рассматриваются и как средства, и как факторы, и как сущностные характеристики процесса воспитания, в зависимости от контекста.

Сравним три следующих утверждения.

1. Воспитание есть взаимосвязанная деятельность педагогов и воспитанников.
2. Воспитание есть взаимодействие (т.е. *общение*) между учителем и учеником.
3. Для того чтобы выработать у ребенка уверенность в себе, необходимо включить его в разнообразные виды *деятельности и общения*.

В первых двух утверждениях термины «деятельность» и «общение» обозначают сущностные стороны воспитания, а в третьем - средства воспитания. Значительный вклад в психологию воспитания вносят исследования тех психологов, которые занимаются проблемами личностного развития.

Свою позицию относительно соотношения воспитания и развития предлагает В.Д. Шадриков [5]. Он дифференцирует эти понятия следующим образом: «Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью - полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор».

Таким образом, автор подводит **фундамент** под значительный объем содержания воспитания (вся культура), возлагая эту базисную функцию на нравственную составляющую. Он предлагает вновь ввести понятия «добродетель» и «добродетельные качества» личности. Воспитание «добродетелей и добродетели» рассматривается им как высшая цель, которой должны руководствоваться родители и педагоги. Основой воспитания добродетели является формирование «желания делать добро, умения делать добро и реального совершения добродетельных поступков» (В.Д. Шадриков).

Задачу воспитания добродетели может решить только педагог, ориентированный на новую педагогику, в центре которой - личность воспитанника. Выбираемые методы, формы, содержание деятельности и т.п. педагог должен суметь преобразовать в личностно-значимые для воспитанника.

В современной психологии все явственнее обозначается тенденция к исследованию духовности. В.П. Зинченко [7] предлагает трехслойную структуру сознания. В нее входит кроме бытийно-деятельностного, рефлексивно-созерцательного слоя еще и духовный слой, который должен играть ведущую роль, «одушевлять и воодушевлять» бытийный и рефлексивный слои.

В духовном слое в качестве субъективной составляющей рассматривается «Я» в его различных модификациях и ипостасях, а в качестве объективной составляющей - «Ты». Этот слой сознания, задаваемый отношением «Я»-«Ты», формируется, по мнению автора, раньше или одновременно с другими слоями и может формироваться всю жизнь. Утверждается также, что направленности

человеческих отношений к миру предшествует «взращивание» человеческого отношения к человеку.

Роль *другого во мне и меня - в другом* обсуждается в психологии восприятия человека человеком. Этот феномен имеет большое значение для практики воспитания. Высказывается предположение, что *переживание* от контакта с другим человеком, по-видимому, является генетически исходной формой восприятия человека человеком. Это есть феномен отраженной субъектности, способ «инобытия» одного человека в другом. Отраженная субъектность выступает «как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определений бытия последнего» [7].

Указанная особенность межличностного восприятия является одной из основополагающих при осмыслении роли воспитателя в жизни отдельного воспитанника. В.П. Зинченко считает, что воспитатель выступает в роли «посредника» и что функция посредничества, ее профессиональное выполнение, являются свидетельством наивысшей квалификации воспитателя. Достигая этой функции, воспитатель начинает нечто *значить*, т.е. выступать в качестве знака. «Но ведь значить - это быть... Поэтому лишь посредничество есть событие, которое может стать основанием развития ребенка» [7].

Из сказанного следует, что «взращивание человеческого отношения к человеку» начинается с «всматривания, вчувствования» в *другого* (одноклассника, учителя, ученика, знакомого и незнакомого человека), сопровождается постоянной рефлексией (всматриванием, вчувствованием в себя и свои отношения с другими) и заканчивается практическими действиями по осуществлению результативных контактов с *другими*. В отношении «Я» - «Ты», учитель и ученик находятся в симметричной позиции, поскольку учитель может стать значимым «Ты» для ученика, и ученик может стать интересным «Ты» для учителя.

Анализ существующих подходов к определению понятия воспитания, смежных с ним понятий, а также новых идей в психологии воспитания позволяет выделить следующие значимые моменты для психологического обеспечения процесса воспитания.

1. В психологии воспитания имеется значительный разброс в позициях авторов. Каждый из компонентов процесса воспитания, рассмотренных выше, имеет обширное психологическое обоснование, содержащееся в различных областях психологической науки (возрастная психология, психология труда учителя, психология самовоспитания, психология формирования убеждений, психология общения и т.д.). Создание единого курса психологии воспитания представляется трудноразрешимой задачей, поскольку феномен воспитания исключительно сложен.

2. В сознании педагога психологическая и педагогическая информация нередко существует параллельно. Многозначность подходов к выявлению психологических механизмов процесса воспитания приводит к рассогласованию в его представлениях о возможных способах деятельности. Необходимо создать единое смысловое пространство. Это возможно лишь при условии, что и психолог образовательного учреждения осведомлен об имеющихся педагогических подходах к обсуждаемой проблеме.

3. Психолог может провести грамотную психологическую экспертизу и оказать педагогу помощь в выборе адекватной технологии решения поставленных задач.

Кроме того, он может оказать адресную квалифицированную помощь педагогу в решении его индивидуальных проблем, в создании программы личностного роста, поскольку важнейшим условием эффективности воспитания является личность педагога.

4. Психолог также испытывает определенные затруднения в процессе общения с педагогами, поскольку он «не проживает тех многочисленных ситуаций, в которых оказывается педагог. Они предстают перед ним в «отраженном» виде, а потому психолог и педагог могут «не услышать» друг друга. Следовательно, психологу необходим личный опыт педагогической деятельности в форме факультатива по психологии, кружковой работы, взаимопосещения занятий и совместного обсуждения реальных ситуаций с позиции педагога и с позиции психолога."

5. Для того чтобы педагог стал более компетентен в психологическом плане, а психолог - в педагогическом, необходим системный комплексный подход в организации воспитательной работы. Отдельные «мероприятия» (лекции специалистов, деловые игры без участия руководителей учреждения и т.п.), как показывает практика, малоэффективны.

Вопросы

1. В чем принципиальное отличие современного подхода к воспитанию от существовавшего ранее?
2. Обобщите описанные в тексте новые идеи в области психологии воспитания. Как они обогащают

и изменяют практику воспитательной работы?

3. При каких условиях обучение есть средство воспитания и наоборот, воспитание есть средство обучения? Приведите примеры.
4. Какие затруднения могут возникнуть при осуществлении контакта «психолог - педагог» и как их разрешить?
5. Какова роль психолога в организации воспитательного процесса образовательного учреждения?

План семинара «Психологическое обеспечение воспитательного процесса»

1. Психологическое обоснование целеполагания в воспитательном процессе.
2. Психологические условия эффективности использования принципов процесса воспитания.
3. Психологические механизмы, обеспечивающие результативность отдельных методов воспитания.
4. Взаимодействие психолога и педагога в процессе контроля и оценки результатов воспитательной работы.

Основная литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
2. Немов Р.С. Психология. В 2 кн. М., 1994. Психология образования. Кн. 2.
3. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие. М., 1997.
5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.
6. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М., 2000.

Дополнительная литература

7. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. М., 1997.
8. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
9. Подласый И.П. Педагогика. М., 1996.
10. Рожков М.И. Теоретические основы педагогики. Ярославль, 1994.
11. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999.

Психологические аспекты воспитательных технологий

Идея технологизации педагогической деятельности все глубже проникает как в психологическую и педагогическую науки, так и в практику системы образования. Но степень проработанности этой идеи еще недостаточна, поэтому возникают терминологическая путаница и неточности, затрудняющие понимание!

Наиболее полно отражает сущность педагогической технологии определение М.В. Кларина [1]: «Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».

Любая педагогическая технология должна удовлетворять определенным требованиям (критериям технологичности) [4]:

системности (логике процесса, целостности, взаимосвязи всех его частей);

управляемости (целеполаганию, планированию, проектированию процесса, поэтапной диагностике, возможности варьирования средствами и методами для корректировки результата);

воспроизводимости (возможности воспроизведения любым педагогом);

эффективности (гарантированности достижения планируемого результата).

В соответствии с данными критериями технологичности в структуру педагогической технологии входят:

теоретическое обоснование (целеполагание, концепция, адекватная целям конкретной технологии, гипотеза ее осуществления, планируемый результат);

процессуальная часть (технологический процесс), которая может быть представлена как технологическая карта (описание процесса в виде пошаговой последовательности действий с указанием

промежуточных результатов в каждом звене технологической цепочки, используемых средств, критериев и способов диагностики, вариантов коррекции).

Классификация классических технологий очень разветвлена. Например, Г.К. Селевко [4] предлагает классификацию по 12 основаниям. В частности, по содержанию основной деятельности можно рассмотреть образовательные и воспитательные технологии. Но если некоторые образовательные технологии уже достаточно хорошо отработаны, то сам факт возможности применения воспитательных технологий вызывает сомнение у многих исследователей и педагогов-практиков.

Действительно, если говорить строго, то большая часть критериев технологичности выполнима лишь частично. Одним из «продуктов» воспитательной технологии являются качества личности воспитанника. Но в психологической науке вопрос об описании личностных качеств отработан недостаточно, еще не создано адекватных диагностических процедур. Поэтому затруднены замеры конечных результатов воспитательной деятельности (и тем более промежуточных), особенно если речь идет об отдельной личности. В связи с этим воспитательные технологии пока еще не могут быть обозначены как целостные, а только лишь как частные, предназначенные для решения различных конкретных задач. Можно говорить лишь об элементах технологизации воспитания.

Анализ воспитательной практики наиболее успешных педагогов показывает, что их деятельность отвечает требованию *технологичности* (без осознания этого факта самим педагогом).

Технологичность - интегрированный результат таких педагогических умений, как аналитические, конструктивные и организаторские, т. е. *технологичность* - это способность комплексно и целостно представить планируемую деятельность, расчленить ее на элементарные части (звенья), продумать способы и условия выполнения этих звеньев-шагов, обеспечить контроль в узловых точках с целью оперативной коррекции действий.

Данная процедура, осуществляемая мысленно, есть не что иное, как конструирование технологической карты. С овладения этим умением начинается формирование нового мышления педагога, отличающегося четкостью, структурностью, стремлением к оптимальности и эффективности деятельности.

Самой уязвимой составляющей педагогической технологии является *личностная*. Конструирование и использование воспитательных технологий требует от педагога высокого уровня психологической компетентности, отработанных до автоматизма необходимых технологических элементов.

Что может рассматриваться в качестве технологических элементов воспитательной деятельности?

Во-первых, набор профессионально-педагогических умений, обширный перечень которых предлагает А.К. Маркова [2]. Ею выделяется также отдельный список профессионально-психологических особенностей (качеств) педагога; педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая общительность, педагогическая этика.

Во-вторых, это набор «личных», индивидуальных, доведенных до уровня искусства приемов, которые имеют целостный, интегрированный характер и составляют сокровищницу учителя-мастера. При их детальном анализе обнаруживается, что у разных педагогов они «сотканы» из одних и тех же составляющих, но «пропущены» через персональные «Я-концепции» их авторов.

Попытка использования педагогической технологии по описанию, представленному одним автором, может оказаться неудачной, поскольку ее «декодирование» осуществляется другим педагогом, имеющим собственное (иное) личностное содержание. Существенную помощь учителю в овладении новыми технологиями оказывают «мастер-классы», взаимообучение («от сердца к сердцу»), включенное наблюдение (метод «заразы», по выражению С.И. Гессена).

Необходимо отметить еще один важный аспект использования педагогических технологий. Искусное владение образовательной технологией позволяет педагогу получить гарантированный положительный результат, тогда как владение воспитательной технологией еще не гарантирует значительного и обязательного успеха в развитии личности конкретного ученика, поскольку отдельная технология («уединенное средство», по А.С. Макаренку) не обеспечивает многогранного влияния на воспитанника. Этим свойством, как показано в теории и практике воспитания, обладает *воспитательная система*.

Понятие воспитательной системы в настоящее время становится ключевым в педагогике, поскольку обладает свойством широты и является единством общего, особенного и единичного. Оно может стать исходным для характеристики всего круга системных понятий. Воспитательная система является

одновременно психолого-педагогической и социально-педагогической, поскольку влияет на учащихся как через процесс обучения, так и через включенность в окружающую среду; через отношения между детьми, педагогами, родителями и друзьями школы; через психологический климат в коллективе.

Структура воспитательной системы школы имеет следующие компоненты: *цель* как совокупность идей, для реализации которых создается система; *деятельность*, обеспечивающая реализацию целей; *субъект* деятельности, организующий ее и участвующий в ней; *отношения*, рождающиеся в деятельности и общении и консолидирующие субъектов; *среда*, освоенная субъектом; *управление*, обеспечивающее целостность и развитие системы.

При современном подходе к воспитательным системам обнаруживается их связь с теорией самоорганизации (синергетики). Отказ от классического жесткого системного подхода и рассмотрение воспитательной системы как мягкой, открытой, которая может адаптироваться к условиям внешней среды (т.е. самоорганизующейся), сохраняя свои характерные особенности, помогает понять и выявить адекватные способы управления системой.

Важной характеристикой социальных систем является противоречие между *хаосом* и *упорядоченностью* в развитии. Развиваясь, система устремляется к целостности, упорядоченности, но с достижением целостности наступает остановка в развитии (смерть системы). Это противоречие выражается множеством своих частных проявлений (между традициями и новациями, между личностью и системой, между деятельностью и отношениями).

Развитие воспитательной системы определяется в первую очередь субъективными факторами, поскольку ее создателями и субъектами являются люди разных возрастов и направленности, люди творческие, нестандартные и упорядоченные, консервативные. Поэтому в функционировании воспитательной системы, с одной стороны, присутствуют элементы унификации, стандартизации поведения людей, воспроизводства повторяющихся ситуаций, где востребованы хорошо отработанные технологии, с другой стороны, на микроуровнях системы зарождаются и происходят процессы, которые нарушают установленную стабильность (неудовлетворенность отдельных личностей чем-либо, появление новых людей с идеями, уход одного или нескольких субъектов из центра системы и т.п.), создают очаг хаоса, могут повлиять на целостность системы. Ввиду сложности этого социального организма управление им должно осуществляться одновременно в трех плоскостях: системой как целым, каждым ее компонентом в отдельности, взаимодействием компонентов.

Рассмотрим на примере воспитательной системы В.А. Сухомлинского (1918-1969), как осуществлялось управление ее развитием в Павлышской средней школе, ориентируясь на изложенный выше вариант структуры. Его система создавалась в течение 25 лет, она может быть охарактеризована как гуманистическая. В.А. Сухомлинский выстраивал эту систему кропотливым трудом с большой душой и добрым сердцем, с искренней любовью к детям. Он был ее центром, идеологом, творцом. Своими идеями, воплощенными в жизнь, он намного опередил свое время: демократизация управления, выборность администрации, гуманизация отношений между взрослыми и детьми, ориентация на развитие личности как цели школы, богатство человеческих отношений, продуманная до мелочей технология обучения и воспитания, личностный подход к учителю и ученикам, опора на знание психологии, которую он сравнивал со «сложнейшими инструментами» в мастерской, со «сложными приборами» под названием «педагогика».

Цели воспитательной системы В.А. Сухомлинского - создание условий для разностороннего развития детей. Личность ребенка - в центре всей педагогической деятельности. По

В.А. Сухомлинскому, «забота человека о человеке, ответственность человека за человека - основа организационного и морального единства школьного коллектива». Такая забота осуществлялась побуждением детей к совершению гуманных поступков (сочувствие и помощь больному однокласснику, внимание к старому ветерану, практические дела на радость мамам, занятым тяжелым физическим трудом). Все эти деяния вписываются в такую технологическую цепочку: внесение в сознание детей мысли о проблеме человека - пробуждение адекватного эмоционального состояния - стимулирование совершения доброго поступка - совместное с детьми переживание доставленной другому радости - инициирование собственной активности в поиске нуждающихся в помощи и способах ее оказания - новые совместные переживания.

Деятельность по реализации целей разнообразна и многопланова. Например, хорошо продуманная подсистема разных видов труда, обязательно окрашенного чувствами: умственный напряженный труд; физический труд, требующий преодоления усталости; труд «черный»; труд эстетического характера для малышей («делание» красоты, выращивание цветов); труд технический, творческий; труд любимый;

труд бесплатный общественный и производительный оплачиваемый труд; труд ручной; совместный труд учителя и ученика и т.п.

Перечисленные виды труда, составляют технологическую цепочку, обеспечивающую формирование трудовых навыков и качеств личности (уважение к людям любого труда, чувство собственного достоинства, трудолюбие, упорство, терпение и др.).

Не менее упорядочены подсистемы интеллектуального, физического, нравственного, эстетического направлений. Эффективность каждого из них обусловлена хорошо продуманной последовательностью применения форм, методов, средств деятельности. Даже нравственное воспитание может быть представлено как совокупность частных технологий.

Например, технология формирования нравственных убеждений (понятие - поступок - убеждение) имеет следующую технологическую цепочку: внесение в сознание азбуки моральной культуры (общечеловеческих норм нравственности) - вовлечение детей в практику совершения добрых дел - пробуждение переживания радости от сделанного хорошо и огорчение дурными проявлениями - осмысление совершенного действия - обретение уверенности в действиях - самостоятельный и осознанный выбор позиции или действия во имя добра и справедливости.

Для младших детей создаются памятки, оснащающие их способами действий в различных ситуациях. Например: «Если ты увидел иссохшую, растрескавшуюся почву вокруг розового куста, персикового дерева или куста винограда, разрыхли почву, а вечером полей дерево или куст».

Возникающему при виде беды эмоциональному состоянию В.А. Сухомлинский придавал исключительно важное значение: «Главное в том, чтобы у ребенка заболела душа, когда он увидел поврежденное дерево».

Субъектом системы В.А. Сухомлинского является педагогический совет и единый коллектив учителей и учащихся. Он помогал каждому учителю в становлении его субъектности: «Индивидуальная, дружеская, откровенная, душевная беседа - главный метод работы директора с учителем». Каждому учителю своей школы он помогал вырасти до учителя-мастера. И здесь также просматривается его авторская технология: поиск интересного, увлеченного творческого человека - личное знакомство с целью изучения направленности его личности - вовлечение в общение с детьми в кружковой работе - посещение и совместное обсуждение уроков коллег - пробуждение желания учиться в педагогическом институте - приглашение к себе на уроки для обсуждения с учителем своей деятельности - апробирование молодым учителем различных типов уроков - создание ситуации успеха - помощь учителю в дальнейшем творческом росте.

Отношения в школе В.А. Сухомлинского строились на основе веры в ребенка, знании его духовного мира. Все члены коллектива вовлекались в разноплановое общение воспитателей и детей в многочисленных кружках, в совместной трудовой деятельности, при проведении школьных праздников, в походах по родному краю и др. В.А. Сухомлинский считал, что у каждого учителя должно быть личностное общение с небольшой группой детей, где в совместной деятельности они раскрываются друг другу как равноправные интересные люди, важной составляющей общения было умение чувствовать состояние другого человека, чутко прикоснуться к нему, проявить внимание и заботу.

Среда (село Павлыш и его окрестности), освоенная в ходе развития системы, была пронизана густой сетью связей со школой. За два года до поступления ребенка в школу оба родителя посещали школьный лекторий; дети заботились о старых и одиноких людях; помогали малышам; сажали деревья и разводили сады; работали на колхозных полях; вносили красоту в жизнь родного села, школы, дома. За годы становления воспитательной системы почти все население села стало выпускниками школы. Система жила и развивалась, пока жил ее создатель и генератор.

В современном российском образовательном пространстве функционирует много авторских школ, анализ деятельности которых позволяет утверждать, что их успешность обусловлена наличием эффективной воспитательной системы.

Рассмотрим особенности воспитательной системы В.А. Караковского (школа № 825, г. Москва) [6].

Цели. Гуманистическая воспитательная система, задача которой - создание условий для полноценного развития личности, в первую очередь через создание гуманистических, демократических отношений между педагогами и учащимися, через творчество и самоуправление.

Деятельность. Системообразующими видами деятельности являются весенний трехдневный сбор и серия ключевых общешкольных дел (клуб выходного дня, праздник чести школы, дидактический театр, праздник знаний и творчества и др.). Все виды деятельности пронизаны духом и опытом творчества (в основе лежит коммунарская методика). Например, весенний лагерный сбор проводится по следующей

технологии. За 2 месяца до сбора собираются все желающие принять участие в подготовке (150-160 добровольцев). Все они делятся на группы по 8-10 человек (взрослые образуют отдельную группу) для проведения «мозговой атаки» в течение 30 минут. Все предложения фиксируются. Выбранный специальный совет из взрослых и учащихся анализирует их и составляет 2-3 варианта плана будущего сбора. Совет работает по методу свободной дискуссии.

Основной структурной единицей сбора является разновозрастный отряд в 25-30 человек из учеников 6-11-х классов. Они создаются задолго до начала сбора, крепнут во время сбора и существуют некоторое время после сбора, сплачивая коллектив «по вертикали».

Отряд «старичков» – из выпускников прошлых лет, учителей и взрослых гостей - живет общими делами и законами сбора, выполняя роль методического центра. Выпускники являются «переходным звеном» между учениками и педагогами, олицетворяя традиции школьного коллектива, контролируя точность их выполнения.

В сборе не участвуют ученики 1-5-х классов, но школьные ключевые дела охватывают всех до одного учеников и учителей, а также многих выпускников школы. Например, праздник знаний и творчества, который проводится в течение двух дней в послеурочное время в трех возрастных группах по своей программе. В первый день - общая встреча: у младших - путешествие в Читай-город; в средних классах - турнир «знатоков»; в старших классах - научная конференция с приглашением ученых. Во второй день - индивидуальные конкурсы. Все это сопровождается выдумкой в сочетании с глубоким содержанием, хорошей организацией, эмоциональным подъемом.

Субъект системы - воспитательный коллектив, т. е. все взрослые и учащиеся, в том числе и многие выпускники. Но, по мнению В.А. Караковского, коллектив педагогов должен иметь более высокий уровень развития, чем коллектив ученический. Директор школы осуществляет идею сочетания коллегиальности и единоначалия, личной ответственности и единства действий всех педагогов. Для этого он беседует с учителями, бывшими выпускниками, старшеклассниками, устанавливая «точки напряжения». Используется опрос всех учителей для оценки и взаимооценки каждого педагога (в том числе и директора). Каждый ученик имеет возможность через многочисленные добровольные акты реализовать и развить свою субъектность. Для обеспечения личностного роста учителей в школе ведется насыщенная научно-исследовательская работа. Плановые исследования позволяют прогнозировать развитие воспитательной системы, обновлять ее компоненты.

Отношения. Создание гуманистических отношений - одна из целей воспитательной системы В.А. Караковского. Их возникновению в большей степени способствует весенний лагерный сбор, поскольку там возникает особая атмосфера: доверительные, теплые отношения между учителями и учениками, эмоциональный творческий подъем, острое переживание чувства «мы». Сбор имеет самостоятельную духовную ценность как феномен школьной культуры, передающийся из поколения в поколение. Участникам удается окунуться в идеальный мир, который существует в мечтах многих людей.

Уравновешивают атмосферу праздника многочисленные комплексные дела (цепь ситуаций). В школе стремятся к созданию отношений «по типу семьи», а не «по типу парламента», т. е. к созданию духовного единства взрослых с воспитанниками.

Освоенная среда. Социальное окружение школы № 825 - «спальный» район. Основное направление освоения среды - ее «педагогизация», заключающаяся в широкой общественно-педагогической деятельности учащихся.

Рассмотренная система очень технологична, о чем свидетельствуют как ее длительная жизнестойкость, так и отзывы многочисленных гостей школы, которые «заражаются» духом творчества, простотой и изяществом реализации идей.

Сравнение двух описанных воспитательных систем позволяет выделить два «кита», на которых они стоят: первый - взгляд на ребенка как на величайшую ценность, как на главный предмет педагогической и человеческой заботы; второй - огромный личностный потенциал авторов этих систем.

Каково место психолога в воспитательной системе школы? Ответ на этот вопрос дается в коллективной монографии под ред. В.А. Караковского. Авторы подчеркивают, что при ориентации психологической работы на выстраивание гуманистической воспитательной системы перед психологом стоят две задачи. Первая - построение гуманных отношений, комфортное общение через создание благоприятных социально-психологических условий для продуктивного сотрудничества учителей, учащихся и их родителей. Вторая - содействие личностному росту, самореализации субъектов воспитательной системы. Для решения этих задач необходима социально-психологическая служба, роль которой меняется на разных этапах развития воспитательной системы.

На первом этапе (становление системы) первоочередными задачами для психолога являются установление причин неудовлетворенности педагогов и учащихся существующей в школе ситуацией в отношениях между субъектами системы.

На втором этапе (стабильного функционирования системы) приоритетными для психолога становятся задачи поддержки успешного взаимодействия субъектов внутри различных групп, развития креативности, самостоятельности, лидерских качеств учащихся, профилактика и снятие психологических перегрузок учащихся и педагогов, оценка эффективности воспитательной системы по психологическим критериям.

На третьем этапе (сложившейся системы) на первый план выдвигаются задачи психологического просвещения, образования, экспертизы. Необходимо реализовать программу психологической поддержки личностного роста учащихся, профессионального совершенствования педагогов.

На четвертом этапе (обновления и перестройки системы) главной задачей становится своевременный психологический анализ возникающих потребностей в обновлении основных сфер школьной жизни.

Таким образом, деятельность психолога как субъекта управления воспитательной системой школы связана главным образом с его влиянием на личностный и отношенческий компоненты системы.

Вопросы и задания

1. В чем заключается существенное различие между образовательной и воспитательной технологией? Обоснуйте ответ.
2. Что такое «технологичность» как педагогическое умение? Встречались ли вам педагоги, обладающие этим качеством? Приведите примеры проявления этого умения.
3. Почему воспитательная система является самоорганизующейся? Каковы психологические механизмы этого явления?
4. В чем состоит разница и в чем сходство воспитательных систем В.А. Сухомлинского и В.А. Караковского?

План семинара

«Психолог как субъект воспитательной системы»

1. Сравнительный анализ места психолога в традиционной организации воспитательной работы и в условиях функционирования воспитательной системы.
2. Роль психолога в выработке концепции воспитательной системы школы.
3. Задачи психолога в формировании гуманистических отношений в различных группах школьного коллектива.
4. Анализ возможных психологических проблем в функционировании различных компонентов системы.

Основная литература

1. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
3. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. М., 1999.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
5. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учебное пособие. М., 1997.
6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М., 1999.

Дополнительная литература

7. Веснина Р.М., Виноградова М.Д. Идеи А.С. Макаренко сегодня. М., 1988.
8. Воспитательная система школы: проблемы и поиски / Сост. Н.Л. Селиванова. М., 1989.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М., 1979.

Особенности воспитания на разных возрастных этапах

Главная цель психологического сопровождения воспитания - создание социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Центральным принципом психологического сопровождения - ценность личностного выбора и самоопределение в значимых жизненных ситуациях. При организации воспитательного процесса должны быть созданы условия для:

личностного развития как реализации индивидом своей потенциальной универсальности и бесконечности;

самоопределения - обретения человеком ценностей и смыслов жизни и их реализации;

саморазвития - содержательного наполнения человеком своего жизненного поля, включающего в себя совокупность жизненных смыслов и пространства реального действия.

Воспитание осуществляется в ходе интериоризации ценностей и смыслов, т. е. путем их усвоения в результате осознания и выбора (процесс культуроусвоения). Воспитание также предполагает процесс активного порождения ценностей и смыслов самим ребенком (процесс культуротворчества). Помощь ребенку в его становлении в качестве субъекта саморазвития и есть основная цель воспитания.

Основой организации воспитательного процесса и его психологического обеспечения являются представления об особенностях конкретного возраста и тех психологических механизмах, которые лежат в основе формирования личности на разных возрастных этапах.

В психологии выделены следующие этапы психического развития:

1. От зачатия до момента рождения (пренатальный период).
2. Младенческий возраст (до 1 года).
3. Раннее детство (с 1 года до 3 лет).
4. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет).
5. Младший школьный возраст (7-11 лет).
6. Подростковый возраст (11-15 лет).
7. Старший школьный возраст (15-18 лет).

Период от зачатия до момента рождения. Существует мудрый древнеиндийский афоризм: «До пяти лет общайтесь с сыном как с царем, с пяти до пятнадцати - как со слугой, после пятнадцати - как с другом». Это высказывание находит свое подтверждение в современных психологических концепциях, которые убеждают, что характер ребенка, его установка на жизнь и мировосприятие - позитивное или негативное - формируются в основе своей до 5-7 лет. Формирование психики ребенка начинается задолго до его появления на свет. Уже в тот момент, когда родители планируют появление ребенка в семье, начинает формироваться жизненный сценарий*, жизненный стиль**, «Я-концепция»***. «Какое счастье, что у нас будет малыш!» - думают одни молодые родители. «Как это некстати», - с сожалением говорят другие. Если мать или отец не хотят его появления на свет, это и есть первая угроза психологическому благополучию ребенка.

* Жизненный сценарий - неосознаваемая программа жизни личности, которая формируется под влиянием родительского программирования (Э. Берн).

** Жизненный стиль - это значение, которое придает человек миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем (А. Адлер).

*** «Я- концепция» - совокупность представлений личности о себе, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (К. Роджерс, Р. Бернс).

Некоторые женщины не могут доносить ребенка до положенного срока, их преследует один выкидыш за другим. Зачастую бесплодие женщины имеет в своей основе не физиологические, а психологические причины. В частности, женщина, которая сознательно, а чаще неосознанно не хочет иметь ребенка, избавляется от него еще до рождения. В таком случае утверждение «не могу иметь ребенка» можно заменить высказыванием «не хочу иметь ребенка».

Таким образом, первое, что формирует положительную установку ребенка на мир, - положительные чувства, которые испытывают родители, думая о нем на этапе планирования беременности.

Для благополучия будущего ребенка немаловажным является и то, как мать переносит беременность. На состояние беременной женщины оказывает влияние целый комплекс факторов: с одной стороны, растущий плод уже с первых дней беременности действует на ее эмоциональное состояние, а с другой - мать находится во власти чувств, обусловленных ее представлениями о беременности и родах, а также под воздействием на нее близких. Если в семье - спокойствие и понимание, малыш чувствует себя так

же комфортно, как и его мать. Если же мать находится в ситуации хронического стресса, страха, то и ребенок мгновенно впитывает в себя эти чувства. В то же время представления о симбиотическом единстве матери и плода, беспроблемном внутриутробном существовании не соответствуют действительности. Эмбрион - самостоятельное существо, имеющее достаточно сил для своей защиты. Микросихоаналитик А. Фанти заменил понятие «внутриутробный симбиоз» на понятие «внутриутробная война», в которой периоды перемирия нарушаются конфликтами и борьбой. Женщина, думая о ребенке, чувствует не только радость. Страх за свою жизнь («А вдруг я умру во время родов?»), неудобства, дискомфорт во время беременности и после рождения ребенка - это лишь некоторые чувства, присутствующие в сознании будущей матери. Амбивалентность (двойственность) материнских чувств - это реальность, которую стоит научиться принимать.

Уже в это время малыш способен вступать в контакт со своим социальным и физическим окружением. Начиная с 3-й недели жизни плода идет формирование спинного и головного мозга, сети сенсорных и двигательных нервов. Первые реакции эмбриона на 8-й неделе жизни свидетельствуют о начале функционирования нервной системы. Уже с 3-го месяца внутриутробной жизни ребенок начинает двигать телом и глазами. В середине 4-го месяца беременности движения ребенка усиливаются, и мать начинает их чувствовать. На 7-м месяце появляются многочисленные рефлексy: ребенок сосет свой большой палец, реагирует на звуки, слышит голос матери и с первых дней появления на свет узнает его среди других.

«От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего - страшное расстояние. От зародыша до новорожденного - пучина», - говорил Л.Н. Толстой. Задача родителей - сделать все, чтобы для ребенка это время было не жизнью в пучине, а жизнью в ласковом, теплом море заботы, нежности и тепла. Прогулки на свежем воздухе, общение с природой, разговоры папы и мамы с ребенком, как с уже все понимающим и чувствующим, прослушивание любимых музыкальных произведений, а главное - переживание радости от того, что семья уже состоит из трех человек, - вот лишь некоторые рекомендации, которые может дать психолог родителям. Кроме того, следует обратить внимание родителей на сохранение благоприятного душевного настроя в период всей беременности и максимальное использование возможностей этого этапа жизни не только для укрепления плода, но и для собственного личностного роста и укрепления супружеских отношений.

Младенческий возраст (до 1-года). В психологии для описания состояния, которое испытывает ребенок в период родов, используется термин «первичная родовая травма». Расставание ребенка с матерью, которая защищает и согревает его своим телом, болезненно для него. Встреча с чужим, холодным и незнакомым миром навсегда запечатлевается в его памяти и является для него первой травмой. Отрываясь от организма матери, ребенок попадает в условия, резко отличающиеся от тех, в которых он находился раньше. Не привыкший к ощущению своего веса, ребенок из жидкой среды попадает в воздушное пространство, сила тяготения наваливается на него тяжелым грузом. На органы чувств обрушивается поток звуков, света, прикосновений. Температура окружающей среды снижается, младенец делает первый самостоятельный вдох. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, прежде всего - матери, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Чем более гуманизирован процесс рождения, тем более благополучна будет жизнь ребенка.

Критерием перехода от стадии новорожденности к стадии младенчества является комплекс оживления, который проявляется в эмоционально-положительной реакции ребенка (движения, звуки) на взрослого. Разлука матери и ребенка в первый год жизни вызывает серьезные нарушения в психическом развитии ребенка и накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Психолог Р. Спите описывал многочисленные симптомы нарушения поведения и задержку психического и физического развития детей, воспитывавшихся в детских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях отвечали нормам, процент смертности был очень большим. Отмечено, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

А. Янов [26] описывает одну из своих пациенток, воспитывавшуюся в сиротском приюте. Она часто кричала, лежа в кроватке и пытаясь привлечь к себе внимание, но никто не приходил к ней на помощь. Потом ее физические ощущения притупились, и она сама убаюкивала себя. Вскоре это вошло в привычку. Просыпаясь, она испытывала дискомфорт, начинала кричать, но быстро подавляла свои чувства и молча лежала в кроватке. Такое подавление стало типичной эмоциональной реакцией. «Я замыкалась в себе, старалась отрешиться от мира, испытывая странное оцепенение. Все во мне словно замерло, и я пребывала в каком-то полусонном состоянии, даже когда бодрствовала». Такую же вялость

и апатию отмечают многие ученые, которые обследовали детей, помещенных в приюты.

Задача младенческого возраста - формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения в непосредственно-эмоциональном общении с матерью (ведущий тип деятельности в этом возрасте)*. Динамика соотношения между доверием и недоверием, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта» [13], определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием любви и нежности, проявляющимися в заботе о малыше. В одних культурах мать эмоционально проявляет свои чувства, кормит младенца всегда, когда он плачет, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято туго пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Последний способ ухода характерен для русской культуры. Им объясняется особая выразительность глаз русских людей. Туго запеленутый ребенок имеет основной способ связи с миром - через взгляд. Если ребенок ощущает свою ненужность, у него формируется глубокое чувство недоверия миру, которое будет сопровождать его всю жизнь.

* «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход к новой, высшей ступени его развития» (А.Н. Леонтьев).

Базой для развития личности в этом возрасте является образ телесного «Я». «Наличие тела - это критерий истинности утверждения «я существую» [8]. В телесных играх с ребенком мать помогает ему ощутить и эмоционально прочувствовать, прожить отдельные части его тела в контакте с ее руками. Пальчики рук, головка, ладошки ребенка становятся персонажами сюжетных игр, наделяются именем, исполняют определенную роль. Пестушки, потешки, пальчиковые игры передаются из поколения в поколение и являются основой культурной программы освоения пространства телесного «Я». Мать читает ребенку: «Сорока-белобока, кашку варила, деток кормила, этому дала, этому дала...» Ребенок еще не может понять смысл того, что говорит ему взрослый, но он чутко улавливает настроение, присматривается к поведению взрослого, манипулирует частями своего тела и открывает благодаря взрослому себя.

Важное значение для формирования личности имеет домашний уклад семьи, ритмы ее жизни, позиции, которые занимает каждый ее член. Дом должен олицетворять надежность, безопасность, предсказуемость для ребенка.

«Первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства — это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в матери, отце, затем в товарище, друге, наконец в коллективе и в обществе» [12]. На развитие данной потребности стоит обратить особое внимание: с ребенком надо говорить, улыбаться, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что дитя еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый.

Раннее детство (от 1 года до 3 лет). Ребенок после года существенным образом отличается от младенца. Он уже не беспомощное существо, нуждающееся в постоянной заботе взрослых. Ребенок сам способен перемещаться в пространстве, может находить пищу и питье, способен к деятельности при отсутствии взрослых. Он становится относительно самостоятельным в своих действиях. Начавшие ходить дети разрываются между желанием быть рядом с матерью и желанием быть независимыми. Ребенок сталкивается с первыми нормами, запретами и ограничениями. Важной задачей этого возраста становится овладение навыками контроля над своей эмоциональной жизнью, формирование способности к опрятности и дисциплине. Кризис этого возраста связан с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенка и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт автономии. Напротив, слишком строгий или непоследовательный контроль приводит к развитию у ребенка стыда или сомнений, связанных со страхом потерять контроль над собой.

Родители, проявляющие строгость и суровость в вопросах, касающихся приучения ребенка к туалету, также директивно проявляют свое отношение к действиям, требующим самостоятельности и независимости (питание, одевание, исследование окружающего мира). Самостоятельность - это не только навыки, связанные с привлечением ребенка к участию в одевании, умывании, кормлении, но и умение занять себя и организовать свое время.

Реакции родителей должны помогать понять детям, как их поведение влияет на окружающих. Дети нуждаются в обратной связи, которая может выражаться в похвале («Как хорошо ты мне помог!») или в мягком порицании («Котенку может быть больно»). Основной принцип обратной связи заключается в том, что обсуждается не личность ребенка, а его конкретные действия.

В деятельности ребенка от 1 года до 3 лет главенствующую роль играет предметно-манипулятивная деятельность. Ребенок открывает для себя назначение предметов, ту роль, которая закреплена за ними на протяжении многих человеческих поколений. Примерно с 1 года и 3 месяцев малыши начинают выполнять не только те действия, которые показали им взрослые, но и те, которые они наблюдали сами: они наряжаются, прижимают к себе куклу, целуют ее. После полутора лет в дополнение к сюжетным игрушкам начинают привлекаться предметы-заместители, которыми можно действовать. Взрослый активизирует ребенка, проявляя интерес к его играм, подсказывая, как можно поиграть с той или иной игрушкой. Не следует навязывать ребенку готовую игру. Это может сковывать его инициативу. Важно позаботиться о том, чтобы среди игрушек были те, с помощью которых он может изображать различные действия взрослых: куклы с различными предметами для игры с ними (посуда, мебель, кукольная одежда), игрушечные звери и птицы, наборы игрушечных инструментов.

Во многих исследованиях отмечается, что у детей между 18 и 24 месяцами начинают формироваться эмпатия и сотрудничество [5]. Основа их формирования в том, как обращаются с ребенком, когда он обижен или нуждается в помощи. Малыш должен видеть проявления сочувствия членов семьи друг к другу. Взрослые могут стимулировать развитие эмпатии, напоминая о том, что папа пришел с работы и устал, ему нужно отдохнуть, братик маленький, ему трудно собрать игрушки. Важен личный пример. 2-3-летний малыш легко усваивает особенности взаимоотношений взрослых. Неправильные поступки взрослых легко перенимаются детьми. В присутствии детей нельзя выяснять отношения, ссориться. Важно объяснять ребенку, что можно делать и чего нельзя. Демократия в отношениях с ребенком, доведенная до анархии, отсутствие подсказок относительно различения плохого и хорошего, доброго и злого приводят к неуверенности ребенка, к неспособности вырабатывать собственную линию поведения. Важна согласованность, непротиворечивость в ожиданиях и требованиях, которые предъявляют родители ребенку.

Большое значение имеют взаимоотношения со сверстниками. Взрослые должны помочь ребенку уже в этом возрасте строить доброжелательные отношения с ними, вызывать в нем желание и умение играть вместе с другими детьми, проявлять сочувствие к тому, кто упал, ушибся и плачет.

К 2-м годам у ребенка появляется осознание принадлежности к определенному полу. Мальчики быстрее освобождаются из-под опеки матери, девочки в большей степени нуждаются в близости с ней. К этому же времени в речи ребенок все чаще использует личные местоимения - «Я», «Мое». Ребенок начинает осознавать себя субъектом действия.

Для ребенка важно подтвердить факт своего присутствия в окружающем его мире. Именно поэтому малыш затевает игру, путаясь между взрослыми, оставляет свои игрушки на видном месте, с интересом слушает взрослых, обращающихся к нему с вопросами: «А кто это здесь сидит, а кто это к нам пришел?». Нахождение своего места (в том числе в пространстве психологических отношений) очень важно для личностного развития ребенка.

Пример из консультативной практики. На консультацию к психологу пришла мама с просьбой объяснить, почему ее сын в течение недели просит еще и еще раз прочитать сказку про Машу и трех медведей. Во время беседы мама рассказала, что после рождения младшей сестры мальчик был переселен из своей кроватки в комнату к бабушке. Мальчик переживал чувство ревности, обиды, связанное, в том числе с потерей собственного, уже обжитого места. Сюжет сказки, действия персонажей и то, чем она закончилась, видимо позволяли ему снять то напряжение, которое он испытывал.

Базовыми потребностями, определяющими развитие ребенка, являются:

- потребность в теплых доверительных отношениях;
- потребность в компетентности;
- потребность в самодетерминации.

В том случае если в семье созданы условия для удовлетворения перечисленных потребностей, развитие ребенка будет носить позитивный характер.

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет). В этот период происходит дальнейшее интенсивное развитие психической, физической и личностной организации ребенка. Развиваются внутренние органы, увеличиваются мышечная масса, вес мозга, усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Все это создает необходимые условия для психического и личностного развития. У ребенка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Формируется элементарная наблюдательность, когда ребенок сознательно изучает предмет, выявляя его основные свойства и признаки. Дети-дошкольники с удовольствием рассматривают картинки, слушают музыку, смотрят

детские спектакли. Они способны давать первичные эстетические оценки: красиво - некрасиво, нравится - не нравится. Внимание и память преобладают у ребенка в произвольной форме. Ребенок внимателен к непосредственно вызывающему интерес объекту или ситуации, запоминает то, что запоминается само. Развивается воображение, преобладает конкретное мышление, т. е. мышление в непосредственном действии. К концу дошкольного периода ребенок в значительной степени осваивает родную речь: обогащается словарь, происходит дальнейшее совершенствование грамматического строя речи, появляется речевое мышление. Все перечисленные данные способствуют переходу ребенка на новый уровень развития личности.

Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (социальной ситуации развития), в которых живет ребенок. Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начинается внутренний конфликт между своими желаниями, потребностями быть «как большой» и недостатком физических и психических возможностей реализовывать это. Возникает кризисная ситуация, имеющая несколько особенностей:

- негативизм (ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых);
- упрямство (ребенок настаивает на собственных требованиях и решениях);
- строптивость (ребенок протестует против порядков, существующих в доме);
- своеволие (проявляется в стремлении отделиться от взрослого);
- обесценивание взрослых (мать может услышать от ребенка, что она - «дура»);
- протест-бунт (ребенок часто ссорится с родителями);
- в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму.

Разрешение возрастного кризиса лежит в открытии для ребенка новых видов деятельности, дающих ему возможность проявить свою инициативу, и в системе социальных связей, способствующих личностному росту.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) считают, что в дошкольном возрасте ребенок пытается установить новые, более зрелые формы отношений с окружающими. Родители и воспитатели отмечают любимую фразу ребенка в этом возрасте: «Я сам!». Ребенок пытается самоутвердиться. Если поддержать ребенка в его самоутверждении, то у него сформируются такие качества, как инициативность, предприимчивость. Если же родители и воспитатели будут препятствовать утверждению ребенком своего «Я», у него могут сформироваться чувства вины и зависимости.

Важным аспектом развития ребенка в дошкольном возрасте является становление нравственных чувств и моральных суждений. Уже в раннем периоде его побуждают считаться с другими людьми: «Не шуми, бабушка отдыхает», «Помоги маме собрать игрушки». У него формируется эмоциональная реакция на похвалу, лежащая в основе развития самооценки, отношения к самому себе и к своим качествам.

Наиболее ранней формой обогащения нравственного опыта является подражание. Ребенок подражает родителям не только внешне, но и перенимая эталоны оценки происходящего. Родители обсуждают между собой те или иные ситуации, используя слова типа: «неправ», «хороший», «неуважает», «добрый». Ребенок, соотнося высказывания с ситуацией, учится оценивать происходящее. Если дети видят доброту и щедрость со стороны других или их хвалят за их собственную доброту, то эти качества получают свое развитие. Важно научить ребенка ставить себя на место другого.

Нравственное сознание состоит из знаний, чувств и поведения. Ребенок по мере взросления учится распознавать хорошее и плохое, доброе и злое, приобретает опыт переживаний «несправедливого» наказания, уважения к старшим. Он действует в соответствии с усвоенными эталонами поведения. Именно с таким усвоением связано проявление ябедничества у дошкольников. Дошкольник бежит к воспитателю или родителю не для того, чтобы наказали товарища, а для того, чтобы убедиться в правильности усвоенных норм морали. «А Сережа дерется с Таней» (мальчик не должен драться с девочками), «А Катя порвала книжку» (с книгами надо обращаться бережно).

Поведение ребенка во многом зависит от опыта разрешения нравственных ситуаций: помочь больной маме или поиграть машинкой; пожалеть раненого котенка или побежать с друзьями на качели. Родителям стоит стимулировать пробуждение нравственных чувств, основанных на альтруизме, бескорыстии. В этом случае быстрее формируются внутренние моральные побудители (совесть), чем в случаях прагматически ориентированного воспитания, построенного по принципу обмена («ты - мне, я - тебе»).

В среднем дошкольном возрасте усвоение ребенком норм и правил, умение соотнести свои поступки с нормами постепенно приводят к формированию основ произвольного поведения, для которого характерны устойчивость, неситуативность, соответствие внешних поступков внутренней позиции.

Конечно, у дошкольника еще нет развитых моральных суждений, глубокого понимания причин своих поступков и действий других людей. Но взрослые могут сделать очень многое для того, чтобы помочь ребенку в его моральном становлении: это и личный пример, и обсуждение и реальное проживание вместе с ребенком проблемных ситуаций, с которыми он встречается в жизни. На 3-м году жизни дети пытаются играть вместе. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, имеющая важное значение для психического развития ребенка. Участие в игре предполагает согласование действий, помощь товарищу по игре, подчинение и руководство. В ней происходит развитие инициативы ребенка, способности подчиняться правилам, стремления соблюдать этические нормы и правила общения. Понаблюдайте за детьми, играющими во дворе. Малыши 3-4 лет еще не способны к совместным играм, каждый из играющих стремится установить свое игровое пространство. Дети постарше договариваются о ходе и содержании игры, введением жеребьевки подчиняют индивидуальные желания общему правилу.

Важным регулятором поведения ребенка является самооценка, т. е. его отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Чтобы правильно оценивать себя, ребенок должен научиться оценивать других людей. Если родители подчеркивают положительные качества ребенка, поддерживают его в начинаниях, отмечают достижения, а не фиксируют только неудачи, то это станет основой положительной самооценки ребенка. М.Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени» пишет: «Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моем лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали - и они родились. Я был скромен - меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, другие дети - веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их - меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир - меня никто не понял; я выучился ненавидеть. Я говорил правду - мне не верили; я начал обманывать». Внешняя, социальная оценка постепенно становится внутренней самооценкой ребенка.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно любят себя, но охотно критикуют все, что делают другие. Дети с заниженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения друзей. Для формирования положительной самооценки ребенку важно понять, что даже ошибаясь, можно продвигаться к поставленной цели. Необходимо чаще говорить ребенку, что он «может», «способен», «умеет», тогда ребенок научится доверять себе.

Возрастной кризис 7 лет связан с тем, что ребенок попадает в новую социальную ситуацию развития: из дошкольного окружения - в окружение учителей, школьников. Этот кризис характерен тем, что он может пройти безболезненно, если не будет слишком большой разницы в системе взаимоотношений, сложившейся у ребенка до школы и при поступлении в нее. Ошибаются родители, которые используют упоминание о школе в качестве инструмента запугивания: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут...», а также те, которые рисуют для ребенка жизнь в школе радостной и безоблачной. Ребенок с желанием готовится к встрече со школой, но в то же время он должен понимать, что учеба - это труд, требующий серьезных усилий.

Основные психологические новообразования, на которые можно опираться при воспитании ребенка дошкольного возраста, следующие:

1. Формируется первое схематичное цельное детское мировоззрение.
2. Возникают первые этические нормы: «Что есть добро и что есть зло?».
3. Ребенок способен управлять своими эмоциями, ставить перед собой цели. Это свидетельствует о формировании произвольного поведения.
4. Ребенок отделяет себя от мира других людей, что является основой формирования самосознания.

Младший школьный возраст (7-11 лет). В 7 лет ребенок поступает учиться в школу, что кардинально меняет социальную ситуацию его развития. Школа становится центром его жизни, а учитель - одной из ключевых фигур, во многом заменяющей родителей. Согласно концепции Э. Эриксона [13] в этот период формируется важное личностное образование - чувство социальной и психологической компетентности (при неблагоприятных условиях развития - социальной и психологической неполноценности), а также способность дифференцировать свои возможности. Семилетний возраст также относят к критическим. У первоклассника могут проявляться особенности,

не характерные для него в обычной жизни. Сложность учебной деятельности и необычность переживаний могут стать причиной тормозных реакций у подвижных и возбудимых детей и, наоборот, делают возбудимыми спокойных и уравновешенных детей. Успех или неудача в школьной жизни определяют внутреннюю психическую жизнь ребенка.

Особую роль в жизни первоклассника играет учитель. Именно от него во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Оценка учителя является для него главным мотивом и мерилем его усилий, стремлений к успеху. Самооценка младшего школьника конкретна, ситуативна, имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей и во многом зависит от оценок учителя. Преобладание в учебной деятельности у отстающих неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками учителя, ведет к нарастанию у школьников неуверенности в себе и чувства неполноценности. Справедливая и обоснованная оценка учителя, данная ученику, имеет значение для формирования позитивного отношения к нему одноклассников. По наблюдениям В. А. Сухомлинского, ошибки в поведении учителей приводят к отклонениям в поведении учеников. У одних они приобретают «характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследований, у третьих - озлобленность, у четвертых - напускная беззаботность, у пятых - безучастность, у шестых - страх перед наказанием, у седьмых - кривлянье и паясниченье...»

Однако есть учащиеся, у которых даже под влиянием педагогических ошибок не формируется отклонений в поведении.

Гарантией устойчивости состояния таких детей является отношение родителей к ребенку. Если с раннего детства ребенок чувствует свою защищенность, у него вырабатывается «иммунитет» к социальным стрессам вне семьи. На практике же бывает скорее наоборот. Общение со школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Родители могут сами чувствовать неуверенность перед школой, у них могут актуализироваться страхи, связанные с собственным опытом обучения. Кроме того, не редкость - ожидание высоких результатов и активное демонстрация своего недовольства в случае их недостижения. Ориентация на результативную, а не процессуальную сторону учебной деятельности ведет к тому, что ребенок всеми силами старается быть отличником в ущерб психологическому здоровью.

А.Л. Венгером выделены пять основных типов неблагоприятного развития младших школьников:

1. «Хроническая неуспешность». Нарушения деятельности ведут к неуспеху, который порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка и способствует закреплению неудач. Наиболее распространенные причины «хронической неуспешности»: недостаточная готовность ребенка к школе; негативная «Я-концепция» ребенка как следствие семейного воспитания; ошибочные действия педагога; неадекватная реакция родителей на естественные затруднения ребенка при освоении учебной деятельности.

2. «Уход от деятельности». Ребенок погружен в собственный фантазийный мир, уходит в свою жизнь, мало связанную с задачами, стоящими перед учеником начальной школы. Причины: повышенная потребность во внимании, которая не удовлетворяется; инфантилизация как проявление незрелости; богатое воображение, которое не находит своего выражения в учебе.

3. «Негативистическая демонстративность». Ребенок нарушает правила поведения, стремясь получить внимание. Наказанием для него является лишение внимания. Причины: акцентуации характера, повышенная потребность во внимании со стороны окружающих.

4. «Вербализм». Дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи, но задержкой в развитии мышления. Проявляется в демонстративности, связанной с ориентацией на достижения, и в инфантильности мотивов общения. Причины: «вербализм» сочетается с повышенной самооценкой ребенка и с переоценкой способностей ребенка родителями.

5. «Интеллектуализм». Этот тип развития связан с особенностями познавательных процессов. Хорошо развито логическое мышление, хуже развита речь, и слабо развито образное мышление. Причина: недооценка родителями значимости собственно детских видов деятельности.

Причины наиболее частых запросов к психологу со стороны родителей и запросов к психологу педагогов можно выделить следующие:

- случаи, группирующиеся вокруг тревожащих взрослых индивидуальных особенностей ребенка: медлительный, неорганизованный, упрямый, неуправляемый, некоммуникабельный, эгоист, драчлив и агрессивен, плаксивый, неуверенный в себе, лживый, всего боится и т.п.;

- случаи, группирующиеся вокруг особенностей межличностных отношений со сверстниками: необщительный, замкнутый, нет друзей, не умеет вести себя с другими детьми, плохие отношения с

братом (сестрой), не ходит гулять, так как с ним не дружат, и т.п.

Задача школьного психолога вместе с учителем обеспечить благоприятное вхождение ребенка в школьную жизнь, помочь ему освоить позицию школьника, способствовать формированию положительных отношений в классном коллективе.

Подростковый возраст (11-14 лет). Главной задачей развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и общения между людьми. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более независимые отношения с родителями (уменьшается эмоциональная зависимость при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке), пытается ставить задачи, связанные с будущим (семья, карьера, образование), осваивает «новое тело».

Подростки стремятся быть самостоятельными и независимыми от мнения родителей. Центральная потребность подростка - быть и чувствовать себя взрослым. Чувство взрослости часто выражается в повышенной критичности по отношению к учителям и другим взрослым, появляется феномен «охота за промахами». Родители начинают раздражать подростка, появляется желание изолироваться от них, возрастает количество конфликтов между родителями и детьми. Обычно они возникают в период, когда подростки начинают формировать собственную систему ценностных установок и ориентации. Не менее часты конфликты из-за разных представлений о степени самостоятельности. Подростки считают себя вполне взрослыми и имеющими право на самостоятельные решения. При высокой зависимости подростка от родительского мнения конфликт может не возникнуть. С одной стороны, подросткам хочется иметь свободу, но с другой стороны, они понимают, что свобода усиливает их ответственность.

Ведущий тип деятельности в этом возрасте - интимно-личностное общение со сверстниками. Подростки начинают формировать многочисленные группы, которые могут объединяться в крупные подростковые компании. Один из смыслов существования компаний - защита своих интересов, протест взрослым законам жизни. В компаниях начинают формироваться отношения со сверстниками противоположного пола. Парные отношения, свидания, как у взрослых, слишком тяжелы для подростков. В условиях группы межполовые отношения формируются легче. Таким образом, компания - своеобразный полигон для отработки межличностных отношений. Выделяют стадии формирования и развития подростковых компаний:

1. Изолированные однополюсные группы;
2. Однополюсные группы в межгрупповом общении;
3. Лидеры однополюсной группы формируют разнополюсные группы;
 1. Тесное общение разнополюсных групп;
 2. Свободно связанные пары.

Подростки могут не входить в компанию по разным причинам. Чаще причиной бывает их собственное нежелание, реже, - потому что их в компанию не принимают. Отношения подростков со сверстниками являются моделью их будущих социальных отношений с миром.

По результатам программы «Подросток 2000 года» (руководитель С.В. Кривцова) был составлен психологический портрет современных старшеклассников. Традиционно культивируемые школой ценности - творчество, познание, активная, деятельная жизнь - отсутствуют в сознании подростка. Особенное неприятие вызывает «активная деятельная жизнь». За этим стоит убеждение в том, что своим трудом и талантом нельзя «пробить дорогу в жизнь», добиться достойного положения и материального благополучия. В личном опыте, как правило, отсутствует переживание успеха в качестве личного достижения, личной победы, обусловленной собственной активностью, что является следствием традиционных установок педагогов - подчеркивание неудач и ошибок учеников.

Известный московский педагог А. Тубельский пишет о драматичности отношений взрослого и подростка: «Старшие поколения... росли с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе каждое поколение определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Зачем, ради чего жить дальше - на эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11-16-летних».

Не принимают подростки стиль жизни, который характерен для их родителей, вынужденных много работать и возвращаться домой усталыми и раздраженными. В большинстве семей отсутствует атмосфера теплоты и интимности в отношениях между родителями и детьми. Каждый шестой подросток (из полных семей) испытывает эмоциональное отвержение со стороны обоих родителей.

Наиболее типично враждебно-непоследовательное отношение родителей в сочетании с их психологической автономией. У подростков формируются желание противостоять и противодействовать ценностям, установкам и образу жизни взрослых, что часто ведет к конфликту с родителями, особенно если в семье преобладает авторитарный стиль воспитания. Несмотря на то, что все более значимым становится влияние на подростка референтной группы - группы сверстников, семья как центр идентификации остается для него значимой.

Именно поэтому первые места в рейтинге ценностей занимают счастливая семейная жизнь, материальное благополучие и здоровье. Они же называются как наименее доступные в будущем. Высокая ценность этих жизненных сфер в сочетании с недостигаемостью порождает внутренний конфликт.

По данным А.А. Реан, среди подростков высок процент социально незрелых, не имеющих сформулированных жизненных и профессиональных целей. Только 16% подростков способны брать ответственность за происходящее на себя.

Психологическая готовность взрослых к общению с подростками имеет несколько составляющих [9]: внутренняя личностная свобода самого взрослого и собственная интервальная позиция по отношению к жизни;

- знание психологических особенностей подросткового возраста и особенностей конкретных детей;
- овладение конкретными навыками общения с подростками, которые позволяют взрослым полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и поддерживать отношения с ними искренними и открытыми.

В работе с родителями и педагогами психолог должен обратить внимание на формирование у них отношения к подросткам как самоценным личностям, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития. Необходимо повысить в глазах взрослых ценность общения с детьми и показать, как важно проявлять искренний интерес к потребностям ребенка и его интересам. В том случае, если взрослые проявляют враждебность или недружелюбие по отношению к подростку, важно научить ребенка системе защит, противодействующих разрушительному влиянию взрослого. Подросткам часто необходимо помочь в понимании взрослых, в адаптации к их требованиям. Дети не всегда могут осознать глубинные причины конфликтов, которые кроются в объективных различиях поколений.

Юношеский возраст (15-18 лет). Ведущий тип деятельности в этом возрасте - учебно-профессиональная. Среди новообразований выделяют: психологическая готовность к самоопределению, формирование идентичности и устойчивого образа «Я», полоролевая идентификация.

К концу этого возраста юноши и девушки обычно достигают физической зрелости, заканчивается половое созревание, гармонизируется работа внутренних органов.

Х. Ремшмидт [11] выделяет следующие задачи развития в юношеском возрасте.

1. Достижение большей волевой независимости: независимость в планировании своего времени и принятии решений; усвоение ценностных представлений на основе их собственной значимости, независимо от взглядов родителей и референтной группы; рост доверия к внесемейным группам и влияниям; большой реализм в формировании целей и стремлении к тем или иным ролям; рост устойчивости к фрустрациям; усиление, потребности влиять на других людей.

2. Изменение целей на основе ценностных представлений: потребность в самостоятельном приобретении идентичности; повышение требовательности к самому себе; углубление самооценки.

3. Смена гедонистических мотивов более отдаленными целями, направленными на достижение определенного статуса.

4. Возрастание способности к действиям.

5. Принятие на себя моральной ответственности с учетом общественных ценностей.

Кризис идентичности является нормативным для 15-17 лет. Он необходим для нормального взросления и проявляется в бурном росте самосознания. Меняется отношение к своей личности. Юноша осознает себя неповторимой, не похожей на других личностью, с собственным миром чувств, мыслей и переживаний, с собственными взглядами и оценками. Желание выделиться среди сверстников, попытки быть оригинальным приводят к стремлению самоутвердиться во внешних формах поведения, в оригинальных суждениях и необычных поступках. Осознание своей особи сочетается с интересом к себе, со стремлением к самопознанию, к тому, чтобы узнать «Каков Я?», «К чему способен?». Отсюда - развитие рефлексии, способности к самоанализу.

Появляется осознание необратимости времени и конечности существования. Высока направленность на будущее.

В этом возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Как правило, нет аффективных вспышек, которые встречаются у подростков из-за повышенной возбудимости. Эмоциональная жизнь становится более богатой и тонкой по оттенкам переживаний. Отчетливо заметен рост способности к эмоциональному сопереживанию. У девушек более выражена потребность в безопасности, слабее выражена ориентация на группу, они менее уверены в себе, чем юноши.

Значительное место имеют чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений. Юношеская сексуальность ориентирована на любовь, верность и партнерство. Молодые люди более склонны к накоплению сексуального опыта, сексуальность для них может выступать способом выделиться и посоперничать со сверстниками. Девушки больше ценят нежность, уважение, ориентированы на то, чтобы сексуальные отношения гармонично соединялись с дружбой и любовью.

Велика потребность в самовоспитании, направленном на формирование целостной личности.

Одним из основных психологических новообразований юности является психологическая готовность к самоопределению, поэтому работа психолога должна быть прежде всего направлена на оказание поддержки в том, чтобы юноша осознал себя субъектом самоопределения, был способен принять ответственность за свои действия. Подобное поведение требует психологической, физической и социальной зрелости, на формирование которых акцентируется внимание психолога. Его работа должна быть направлена на то, чтобы [3]:

- сформировать на высоком уровне психологические структуры, прежде всего самосознание школьника;
- развить потребности, обеспечивающие содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временная перспектива;
- создать предпосылки для становления индивидуальности как развития осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

Вопросы и задания

1. Назовите психологические особенности каждого возраста (от 0 до 1 года, от 1 года до 3 лет, 3-7 лет, 7-11 лет, 11-15 лет, 15-18 лет), которые необходимо учитывать при организации воспитательного процесса.
2. Какие возраста считают критическими и почему?
3. Являются ли кризисы неизбежной составляющей развития личности?
4. Какие страхи испытывают беременные женщины и какова роль психолога, оказывающего психологическую помощь женщинам, ждущим ребенка?
5. Назовите причины, лежащие в основе конфликтов подростков с родителями.
6. Дайте психологический анализ высказывания Я. Корчака: «Я хочу, чтобы поняли: никакая книга, никакой врач не заменят собственной зоркой мысли и внимательного наблюдения... Велеть кому-нибудь дать тебе готовые мысли о воспитании - это все равно что поручить чужой женщине родить твое дитя. Есть мысли, которые рождаются в муках, и они-то самые ценные».
7. Дайте психологический анализ высказывания «Плох тот воспитатель, который не помнит своего детства» (М. Эбнер-Эшенбах).
8. Ученые утверждают, что имя ребенка влияет на его формирование. Вспомните или обсудите с родителями, в честь кого они вас назвали. Проанализируйте, как имя оказало влияние на формирование вашей личности.
9. Наблюдая за особенностями взаимоотношений в шестом классе, школьный психолог заметил, что один из мальчиков старается как можно больше времени проводить с девочками, в поведении проявляет особенности, присущие им. Много внимания уделяет мальчик своему внешнему виду. Игры, в которые предпочитает играть, также больше предназначены для девочек. Назовите возможные причины развития мальчика по «женскому» варианту.
10. Разработайте сценарий проведения занятия, направленного на оказание помощи старшеклассникам в выборе профессии, используя для этого психологическое тестирование, информирование и активные методы обучения (ролевую игру, дискуссию, элементы социально-психологического тренинга).

План семинара

«Воспитание как общение-диалог»

1. Психологическая сущность субъект-субъектной модели взаимодействия взрослого и ребенка.
2. Диалогическая природа общения.
3. Психологическая помощь учителям и родителям в совершенствовании общения с детьми.

Основная литература

1. Авдеев Н.Н., Мецержакова С.Ю. Вы и младенец: У истоков общения. М., 1991.
2. Бертин А. Воспитание в утробе матери. М., 1992.
3. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М., 1991.
4. Кле М. Психология подростка: (психосексуальное развитие). М., 1991.
5. Крайг Р. Психология развития. СПб., 2000.
6. Кон И.С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
7. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1997.
8. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
9. Подросток на перекрестке эпох / Под ред. С.В. Кривцовой. М., 1997.
10. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург. 1998.
11. Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст. М., 1994.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1989.
13. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Дополнительная литература

14. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы. М., 1968.
15. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
16. Гиппенрейтер Ю.В. Общаться с ребенком. Как? М., 1995.
17. Дассано-Марконе М. Девятимесячный сон: Сны в период беременности. М., 1993.
18. Дик-Рид Г. Роды без страха. СПб., 1996.
19. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.Л. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1999.
20. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. М., 1990.
21. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать их проблемы. М., 1991.
22. Масару И-бука. После трех лет уже поздно. М., 1991.
23. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.
24. Слайдер Д. И. Курс для выживания подростков. М., 1995.
25. Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.
26. Янов А. Руководство по телесно-ориентированной терапии. СПб., 2000.

Влияние семьи на формирование личности

Наиболее существенное влияние на воспитание личности оказывает семья, поскольку основную информацию о мире и о себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью воздействовать на ребенка в связи с физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них.

Семья - малая (первичная) группа, которая состоит из лиц, связанных двумя типами отношений: супружества и родства, которая обеспечивает человеку эмоциональную стабильность, безопасность и личностный рост.

Семья имеет ряд функций, которые можно разделить на институциональные и базисные. Институциональные функции носят безличный характер. К ним относятся:

- функция воспроизводства;
- первичный социальный и сексуальный контроль;
- экономическая поддержка детей;

- поддержка нетрудоспособных;
- защита прав ребенка на полноценное развитие.

Базисные функции направлены на то, чтобы человек удовлетворял свои личные потребности в семье.

К ним относятся:

- удовлетворение потребности в любви;
- функция эмоциональной поддержки и развития индивидуальности;
- функция самоутверждения, самореализации, личностного роста;
- психотерапевтическая функция семьи;
- функция социальной ответственности за каждого члена семьи;
- функция формирования позитивных отношений;
- функция формирования культурной общности.

Современная семья утратила многие функции, цементирующие ее в прошлом: производственную, охранительную, образовательную и др. Большее значение в настоящее время приобрели следующие функции: психологическая безопасность, эмоциональная удовлетворенность всех членов семьи и подготовка детей к жизни в обществе. Их реализация предполагает зрелость чувств и психологическую культуру.

Высокоинтегрированная семья отличается тем, что ее члены хорошо знают индивидуально-психологические особенности друг друга и имеют большие резервы влияния друг на друга; ее характеризует высокий уровень развития взаимопомощи, а ее члены имеют хорошо развитые «просемейные» мотивы; семья имеет хороший контакт и взаимодействие с социальным окружением. Такая семья еще называется сплоченной. *Сплоченная семья* имеет следующие особенности: доверие, симпатия, забота всех членов друг о друге являются самым простым и естественным способом удовлетворения собственных потребностей. Среди свойств, присущих зрелым семьям, можно назвать высокую самооценку, непосредственную, ясную и честную коммуникацию, гибкие и гуманные правила поведения. В такой семье ее члены ориентированы на интеллектуальный и личностный рост, социальные установки ее позитивны и открыты.

Появление ребенка в семье является серьезным испытанием для родителей. Освоение и формирование роли отца или матери - важнейшая задача личностного развития в период взросления и проверки на прочность семейных отношений.

Освоение женщиной роли матери осложнено тем, что именно в этот период ставятся задачи профессионального роста и карьеры. Осознание своих возможностей и приоритетных задач может способствовать более благоприятному проживанию конфликта между этими сторонами жизни женщины. На женщину могут влиять родительские установки. Среди типичных установок, которые будущая мать усваивает от своих родителей, В.К. Лосева выделяет следующие:

«Прежде чем заводить детей, надо прочно стоять на ногах в материальном и профессиональном отношении». Культивирование такой установки позволяет родителям продлевать у дочери ощущение собственной незрелости и нереализованности. Дочь долгое время чувствует себя зависимой от родителей.

«Появление ребенка приносит очень много хлопот и переживаний». Родители формируют у дочери представление о том, что роль матери связана прежде всего с трудностями и не приносит радости. Тем самым формируется негативное восприятие материнской роли.

«Ты еще сама ребенок». Данная установка связана с желанием родителей демонстрировать свое превосходство над дочерью.

«Ты - эгоистка, а мать должна жертвовать всем ради детей». Скрытый смысл этой установки - мать должна полностью отказаться от своих желаний.

Подготовка к материнству состоит не в том, чтобы следовать зачастую нереалистичным требованиям родителей, а в том, чтобы переосмыслить свой жизненный опыт, осознать чувства, которые возникают в период подготовки к материнству.

Социальная роль отца трудна тем, что ее очевидность создает множество ловушек при ее освоении. Г.С. Абрамова [13] выделяет некоторые из них:

- ловушка простой цели - отказ от осознания экзистенциальной цели в роли отца («Кормлю, пою, одеваю, что еще надо?»);
- ловушка ожидаемого долженствования («Я тебе отец, поэтому ты должен меня любить и уважать»);
- ловушка нормальности или «все как у людей» - отказ от понимания и принятия уникальности своей

жизни и жизнью членов своей семьи;

- ловушка правоты силы или «против лома нет приема» -ориентация на силовые способы разрешения конфликтов, связанных с демонстрацией силы;

- ловушка возраста («Я еще молодой, погулять хочется», «Он еще ребенок, пусть с ним возится мама»);

- ловушка подарка («Я ему все покупаю, что захочет») -игнорирование личностного общения;

- ловушка превосходства пола - отказ от других, отличных от мужских, способов решения жизненных задач;

- ловушка социальной ценности пола («Меня любая подберет», «Мужчина везде нужен») приводит к отказу от глубинных переживаний;

- ловушка ревности к детям - нежелание считаться с тем, что жена принадлежит детям, старикам и вообще другим людям.

Проявление установок и ожиданий молодых родителей относительно роли матери и отца является одной из задач психолога при оказании психологической поддержки семье.

Р. Хоментаскас [12] считает, что при воспитании детей в семье необходимо учитывать следующие моменты:

- ребенок - не просто продукт воспитательных воздействий родителей. Он активен, сам осмысляет семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. В определенной мере ребенок - воспитатель себя;

- дети вследствие своего ограниченного опыта, своеобразного мышления иначе, чем взрослые, воспринимают и оценивают происходящее вокруг. Понять их поведение, эмоции, переживания и помочь им можно лишь взглянув на мир их глазами;

- на детей влияют не только преднамеренные воздействия родителей, но даже в большей степени все особенности поведения родителей, в том числе ни взрослым, ни ребенком не осознаваемые.

Психологические критерии, по которым можно судить о психологическом благополучии ребенка в семье:

- выраженное переживание удовольствия от общения с близкими людьми;

- ощущение свободы, автономности при общении с родителями;

- уверенность в своих силах и самодостаточность;

- умение видеть свои недостатки и способность просить помощь у окружающих;

- способность увидеть свою ошибку как бы со стороны и не связывать с ней свою личность.

Воспитание ребенка в семье

Порядок появления ребенка в семье и его влияние на формирование личности

Немаловажным фактором, влияющим на развитие ребенка, является восприятие его членами семьи. З. Фрейд был первым, кто заметил, что позиция ребенка среди сестер и братьев имеет важнейшее значение во всей его последующей жизни. Можно попытаться найти объяснение очень распространенному вопросу родителей: «Почему в нашей семье дети такие разные? Росли в одной семье, относились мы к ним одинаково, а в результате один - серьезный, спокойный и рассудительный, а другой - шалун, капризный и очень впечатлительный».

Первый ребенок чаще всего вызывает у родителей трепетную любовь и восхищение. Родители только начинают открывать для себя мир ребенка, переживают и тревожатся за него. Старший ребенок сначала воспитывается как единственный. У него есть ряд преимуществ по сравнению с детьми из многодетных семей: на нем сконцентрировано все внимание родителей. Они могут больше времени уделить развитию ребенка, лучше обеспечить его. Первенцы, как правило, больше ориентированы на успех и достижения. Вместе с тем такой ребенок более зависим от родителей, социально изолирован.

Большое влияние на развитие личности первого ребенка оказывает рождение второго. Когда в семье появляется новорожденный, даже те дети, которые с нетерпением ждали его, могут чувствовать себя забытыми, отверженными. У них начинает действовать «синдром детронизации» (термин А. Адлера). «Маленького принца (принцессу) согнали с трона», - так может воспринять ребенок эту ситуацию. Он вынужден искать новые формы поведения. Чтобы добиться внимания и любви родителей, ощутить свою значимость в семье, ребенок может использовать такие формы поведения, как агрессивность, капризность, упрямство. Более соперничают между собой дети одного пола и с небольшой разницей в

возрасте (до 4-5 лет).

Психолог может дать родителям следующие рекомендации:

- после появления новорожденного в доме постарайтесь избежать существенных изменений в жизни семьи, в ваших отношениях со старшим ребенком;
- старайтесь уделять старшему ребенку достаточно внимания, демонстрируйте ему свои нежные чувства;
- помогите старшему найти адекватную форму вхождения в жизнь изменившейся семьи - как помощника, как друга малыша.

Вторые дети обычно более дружелюбны, лучше умеют общаться, так как много времени проводят со старшими братьями или сестрами. Родители более спокойно относятся ко вторым, третьим детям, потому что ими уже освоена роль родителей. Младшие дети более творческие и самостоятельные, но под покровительством и защитой старших у них может сложиться заниженная самооценка и чувство неполноценности. Старший ребенок, провоцируя младшего на различного рода состязания, являясь в них победителем, может высмеять его, демонстрируя свое превосходство. Тогда младший ребенок выбирает по отношению к родителям испытанный способ поведения: «Когда я беспомощен и слаб, я могу требовать всего, чего хочу, родители обязательно будут заботиться обо мне».

Самое сложное положение у среднего ребенка. Он не имеет привилегий старшего, он как бы «ограничен» первым ребенком - сильным и способным. В то же время роль «малыша» для него уже не подходит. Он не может конкурировать с ним, так как не обладает его качествами. Оказавшись между старшим и младшим, средние дети чаще других чувствуют себя отвергнутыми, одинокими. Родителям следует помочь найти место ребенку в структуре семейных отношений.

Если в семье рождаются близнецы, то в их психологическом развитии возникают две основные проблемы: взаимное соперничество и зависимость. Близнецы показывают более низкие результаты, по сравнению с другими детьми, в тестах на интеллект. Они позже начинают говорить. Это объясняется тем, что они не стремятся выходить за пределы пары, не «тянутся» за другими. Близнецы (особенно одного пола) с большим трудом расстаются. Именно поэтому к ним стоит относиться, как к двум разным людям. Лучше не одевать их одинаково, поощрять развитие их индивидуальных интересов и склонностей.

Влияние семьи на формирование «Я-концепции» личности

Основными предпосылками формирования у ребенка высокой самооценки являются прежде всего внутренняя установка матери на принятие ребенка и уровень ее собственной самооценки, а также дисциплинирующее начало в семейном воспитании.

Установка родителей, благодаря которой ребенок чувствует, что его любят, принимают в семье, относятся к нему с уважением, порождает у него аналогичную самоустановку, приводящую к ощущению собственной ценности и успешности. Концепция собственной ценности созревает у ребенка интуитивно, а оценочные установки передаются через механизм социального подкрепления со стороны любящих родителей, которые выступают не только в роли проводников этих установок, но и в качестве моделей для подражания. Считалось, что теплота и забота со стороны матери должна благоприятно влиять на формирование «Я-концепции» как мальчиков, так и девочек, но для девочек значительно сильнее. В то же время теплота в отношении ребенка со стороны отца, который включается в воспитательный процесс сравнительно поздно, должна оказать более сильное влияние на благоприятное развитие «Я-концепции» мальчиков. И хотя эта гипотеза не подтвердилась, но зато породила многие работы по исследованию влияния матери и отца на формирование половой идентичности ребенка.

Было также обнаружено, что корреляция между самооценкой и отношениями с родителями зависит преимущественно от характера отношений ребенка с родителями одного с ним пола. У мальчиков, испытывающих недостаток в отцовской любви, больше развито чувство неуверенности и защищенности, они хуже адаптируются в социальной среде, чем девочки из подобных семей. Благоприятное воздействие на «Я-концепцию» ребенка оказывают активная забота о нем матери, незамедлительная помощь в любой ситуации, установление определенных норм, регулирующих его поведение.

На основании приведенных фактов можно сделать вывод, что тип взаимоотношений, которые складываются в семье между ребенком и родителями, является важным фактором развития «Я-концепции». Р. Берне [1] объясняет это двумя причинами. Во-первых, основа «Я-концепции» закладывается в раннем детстве, когда главным значимым Другим является родитель, взаимодействие с которым обеспечивает обратную связь, необходимую для возникновения и развития представлений о

себе. Во-вторых, ребенок в этом возрасте во многом зависит от родителей, и, следовательно, они имеют уникальную возможность влиять на развитие его личности.

Влияние матери и отца на развитие ребенка

Мать в своем поведении должна демонстрировать чисто женские черты - мягкость, терпимость, доброту, способность к эмоциональной поддержке и сопереживанию, а отец - такие черты, как энергичность, уверенность в себе, силу, ум, деловитость. Дети в такой семье легко осваивают модели мужского и женского поведения, безболезненно проходят кризисы психосексуального развития. «Первый мужчина» в жизни девочки - ее отец. Именно с ним она будет сравнивать поведение своих друзей, жениха, мужа. Для мальчика «первая женщина» - его мать. Мать, которая позволяет себе физически наказывать ребенка, подавляет его эмоционально, жестко указывает, что и как надо делать, формирует у ребенка искаженное представление о женщинах вообще. В будущем ему будет трудно найти спутницу жизни, так как в его поведении присутствуют зависимость, стремление подчиняться, неинициативность.

Первые пять лет жизни играют определяющую роль в развитии черт мужественности у мальчика и черт женственности у девочки. У мальчиков, воспитанных одной матерью, можно наблюдать либо развитие «женских» черт характера, таких, как большая зависимость, предпочтение игр и занятий, традиционно свойственных девочкам, либо, напротив, развитие «компенсаторной мужественности», для которой характерно сочетание преувеличенно «мужского» поведения с зависимым характером, часто наблюдаемое у молодых преступников. Девочки, лишившиеся отца в детские годы, проявляют неуверенность в общении с мужчинами, у них не сформировано «женское» поведение.

Психоаналитики также описали важность чувства любви и ненависти по отношению к родителям для общего развития ребенка. Дети в возрасте 3-5 лет начинают испытывать сексуальную привязанность к взрослым людям, и прежде всего к родителям, причем ребенок стремится к родителю противоположного пола. З. Фрейд назвал такие привязанности: Эдипов комплекс - у мальчиков и комплекс Электры - у девочек. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению З. Фрейда, ключ к сексуальному комплексу. Мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть и страх. Девочка испытывает влечение к отцу, видя в матери свою конкурентку. В мифе Электра решает убить мать, мстя ей за измену и смерть отца. Эти комплексы, таким образом, характеризуются нежной привязанностью ребенка к родителю противоположного пола и агрессивностью по отношению к родителю того же пола, которого ребенок хочет «устранить». Конфликт разрешается отказом ребенка от нежных чувств к родителю другого пола и отождествлением себя с родителем одного с ним пола. В результате ребенок приобщается к ценностям, ролям и установкам, свойственным его полу.

Стиль семейного воспитания и его влияние на развитие ребенка

В семейном воспитании выделено два стиля - демократический и контролирующий. *Демократический* определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между детьми и родителями, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения, готовностью родителей прийти на помощь, если это требуется. Одновременно присутствует вера в успех самостоятельной деятельности ребенка и ограничение собственной субъективности в видении ребенка.

Контролирующий стиль предполагает значительные ограничения в поведении детей, четкое и ясное объяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер. Дети в семьях с демократическим стилем обладают умеренно выраженной способностью к лидерству, хорошим психическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками. Но им не были присущи альтруизм, сензитивность и эмпатия. Сами дети с трудом поддаются внешнему контролю.

Дети родителей с контролирующим стилем воспитания более послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны.

При смешанном стиле воспитания ребенку присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия.

Наряду со стилями воспитания выделяются четыре параметра измерения родительского поведения: родительский контроль, т. е. предпочитают ли родители оказывать большое влияние на детей, способны ли настаивать на выполнении своих требований, последовательны ли в них; родительские требования, побуждающие к развитию у детей зрелости, способностей в интеллектуальной, эмоциональной и коммуникативной сферах; способы общения с детьми в ходе воспитательных воздействий; эмоциональная поддержка - способность родителей выражать сочувствие, любовь и теплые отношения, испытывать любовь, удовлетворение и гордость за успехи детей.

При анализе данных оказалось, что комплекс черт компетентных детей соответствует наличию в родительском отношении всех четырех измерений: контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки, т.е. оптимальным условиям воспитания является сочетание высокой требовательности и контроля с демократичностью и принятием.

Родители избегающих и незрелых детей имеют более низкий уровень всех параметров, чем родители компетентных детей. Кроме того, для родителей, избегающих детей, характерно более контролирующее и требовательное отношение, но менее теплое, чем для родителей незрелых детей. Родители последних оказались абсолютно неспособны к контролю детского поведения в силу собственной эмоциональной незрелости.

Японский психолог Масару Ибука считает, что как повышенная уверенность, так и излишняя тревожность не содействуют успешному родительству. В первом случае они вряд ли смогут воспитать в ребенке потребность к самостоятельному поиску, к познанию нового. Чем более «свободно» родители воспитывают своего ребенка, тем более неуверенным в себе он вырастает. Под «свободой воспитания» Масару Ибука понимает нерегулярный уход за ребенком, обилие игрушек и в то же время отсутствие внимания. Таким детям не хватает любви, они все время ищут внимания взрослых, в то время как ребенок, выросший в любви, скорее адаптируется к обществу, он более уравновешен и добр.

Рассмотрим связь между стилем родительского воспитания и особенностями ребенка.

Традиционно в психологической литературе выделяют следующие стили семейного воспитания - авторитарный, демократический, либеральный. Еще в работах А.С. Макаренко было выделено несколько типов так называемого ложного родительского авторитета: авторитет подавления, расстояния, педантизма, резонерства, подкупа. В качестве благоприятных описаны авторитет любви, доброты, уважения.

Г. Крайг [18] предлагает следующую классификацию стилей родительского воспитания, выделенных на основании соотношения двух параметров: родительского контроля и теплоты.

Авторитетный стиль предполагает: высокий уровень контроля, когда родители признают и поощряют растущую автономию своих детей, а также теплые отношения (родители открыты для общения, допускают изменения своих требований). Результат - дети социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю, обладают высокой самооценкой.

Авторитарный стиль характеризуется высоким контролем, родители ждут неукоснительного выполнения своих требований; отношения холодные, отстраненные. Дети при этом замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны. Девочки в большинстве своем - пассивны и зависимы, мальчики - неуправляемы и агрессивны.

Либеральный стиль предполагает низкий уровень контроля и теплые отношения. Родителями слабо или совсем не регламентируется поведение ребенка. Родители открыты для общения с детьми, доминирующее направление коммуникации - от ребенка к родителям, детям предоставлен избыток свободы, родители не устанавливают каких-либо ограничений. Результат: дети склонны к непослушанию и агрессивности, ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

Индифферентный стиль - низкий уровень контроля и холодные отношения. Родители не устанавливают для детей никаких ограничений, безразличны к детям, закрыты для общения. Из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание детей. Если безразличие сочетается с враждебностью, ребенок проявляет разрушительные импульсы и склонность к отклоняющемуся поведению.

Мишина Т.М. [21] описывает наиболее часто встречающиеся неблагоприятные формы родительско-детских отношений. *Соперничество* предполагает стремление отдельных членов семьи обеспечить себе главенствующее положение в доме. *Мнимое сотрудничество* - конфликты между членами семьи «спрятаны» от посторонних глаз. Семья как бы демонстрирует образ хороших, правильных отношений.

Изоляция - в наиболее явном виде происходит отчуждение одного из членов семьи от воспитания ребенка. Дети, растущие в подобных семьях, неизбежно вовлекаются в межличностные конфликты взрослых, их используют как средство манипулирования.

Фиксируются три типа неправильного воспитания: *отвергающий* (чрезмерная требовательность, жесткая регламентация, контроль либо недостаток контроля на почве попустительства; *гиперсоциализирующий* (чрезмерная озабоченность и тревожность родителей будущим ребенком, его статусом, успехами и неудачами); *эгоцентрический* (наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «Я-большой» в качестве самодовлеющей ценности).

Диагностика родительско-детских отношений

Наиболее распространенным методом является *метод наблюдения* за взаимоотношениями родителей и ребенка. Психолог может обратить внимание на то, как родители общаются с ребенком, каковы реакции на его успехи и неудачи, участвуют ли родители в жизни ребенка или вмешиваются в нее.

Рисунок семьи. Об этом методе подробно написано в разделе «Методы педагогической психологии». Еще раз обратим внимание на то, что собирать информацию о семье можно только получив ее согласие на это. Обсуждение результатов должно вестись в конфиденциальной обстановке.

Метод РДО (тест родительско-детских отношений). Для исследования влияния семьи на формирование ребенка используется тест родительско-детских отношений, разработанный А.Я. Варгой [15] и В.В. Столиным. Родительское отношение понимается ими как «система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков, определяющая ролевую структуру семейных взаимоотношений». Опросник позволяет диагностировать пять типов отношения родителей к ребенку: принятие - отвержение, кооперация, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник.

Генограмма. Для изучения хода семейной истории, моделей поведения, передающихся из поколения в поколение, событий, которые происходят в семье и влияют на развитие личности, широко используется генограмма семьи. Генограмма представляет собой форму семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи, по крайней мере, в трех поколениях. Генограмма показывает семейную информацию графически, что позволяет быстро охватить сложные системы взаимоотношений в ней. Она может стать источником гипотез о том, как складывались отношения между поколениями и как эти отношения актуализируются в настоящем.

Опросники, которые позволяют родителям осмыслить свое отношение к детям, понять особенности влияния на ребенка, задуматься о методах воспитания, опубликованы в еженедельнике «Школьный психолог» (1999. № 21 и 22).

Модели работы психолога с семьей

У истоков профессиональной психологической помощи семье стоят врачи, прежде всего психиатры и психотерапевты. В работе с семьей они опираются на теоретические принципы и представления о личности. Объектом психологической помощи семье является группа людей, а не отдельный человек. В некоторых психологических теориях недостаточно четко очерчены теоретические принципы консультирования и психологической поддержки семьи.

Работа психолога в образовательном учреждении (школа или детский сад) предполагает взаимодействие с родителями. Чаще всего родители обращаются к психологу, если у них возникают какие-либо проблемы во взаимоотношениях с ребенком. Бывают ситуации так называемого «принудительного» консультирования, когда педагог или воспитатель просят психолога поработать с родителями и настоятельно советуют родителям прийти на консультацию к психологу. Это две принципиально разные ситуации - самостоятельный выбор родителей или посещение психолога по настоятельной просьбе кого-либо. В первом случае с родителями намного легче установить конструктивные отношения и попытаться вместе найти выход из сложившейся ситуации. Во втором случае можно обнаружить, что направившие на консультацию (педагог, другой член семьи) решают таким образом свои проблемы и хотят использовать психолога в качестве инструмента воздействия. Психологу, видимо, следует показать, что он не заинтересован насильно работать с родителем. Можно

объяснить ему суть и возможности консультирования. В таком случае возможно изменение мотивации и предпосылок для возникновения продуктивного контакта. Также спокойно надо относиться к тому, что такой родитель останется лишь формальным клиентом или перестанет посещать психолога.

Индивидуальное консультирование родителей

Работа с родителями (или с одним из них, чаще это мать) начинается в ходе обстоятельной беседы по поводу истории развития ребенка, при обследовании ребенка и в процессе заключительной беседы по результатам обследования. На всех этапах необходимо создать доверительные, откровенные отношения с родителями обследуемого ребенка. В их основе лежат уважение и понимание беспокойства и тревоги, которые испытывают родители. Любой намек на некомпетентность родителей, неодобрение или критика их действий могут привести к сильным защитным реакциям, нарушению контакта или отказу встречаться с психологом.

Во время первой встречи с родителями психологу необходимо понять мотивы обращения за консультацией, разъяснить цели и задачи консультирования.

А.С. Спиваковская [11] выделяет несколько типов не вполне осознанной мотивации обращения родителей к психологу:

«У нас неблагополучный ребенок, потому что мы неумелые родители». В запросе на психологическую помощь родители сгущают на свою несостоятельность: «Мы часто ошибаемся, повышаем голос»; «Хочется быть спокойной, но это так трудно...»; «Мы упустили сына» и т.п.

«Наш ребенок так же неблагополучен, как и наши супружеские отношения». Во время встреч с психологом родители незаметно для себя с проблем ребенка переходят к рассказу о супружеских отношениях. «Мы часто не находим общего языка, в нашем доме постоянное напряжение и т.п.».

«Наш ребенок неблагополучен, потому что у него плохая (ой) мать (отец), а у меня плохая (ой) жена (муж)». Во время консультации один из родителей, апеллируя к психологу, как бы подчеркивает: «Вы же понимаете дело совсем не в ребенке».

«Манипулятивные мотивы» - за декларируемым мотивом обращения помочь ребенку стоят попытки добиться каких-то выигрышей, используя вмешательство психолога. Например: «Ребенок неблагополучен, поэтому им должен заниматься отец». Обычно после рассказа о ребенке следует вопрос: «Может, привести на консультацию мужа, вы ему все объясните». «Ребенок неблагополучен из-за влияния бабушки, поэтому нам лучше разбегаться». В том случае, если психолог попадает в ловушки манипулирования, родители будут влиять на других людей, апеллируя к его мнению.

Многие родители недооценивают объем и сложность процесса консультирования, временных затрат, ориентированы на получение готового результата. Важно также избегать неоправданных ожиданий, которые могут привести к чувству неудовлетворенности.

Беседа, проводимая психологом по итогам изучения ситуации, направлена на: 1) обсуждение общего состояния ребенка, а также характера, степени и причин выявленных трудностей; 2) совместную разработку системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной, развивающей или тренинговой работы для ребенка; 3) обсуждение проблем родителей, их отношения к трудностям ребенка; 4) планирование следующих встреч (в случае необходимости).

Выделим основные стадии консультативного процесса:

Установление доверия между психологом и родителями (родителем). На этом этапе достигается обоюдное доверие. Психолог внимательно выслушивает родителя, проявляя заинтересованность, эмпатию, а также выражает поддержку в понятной для педагога форме.

Исследование и определение проблемы. Родитель описывает ситуацию, причины ее возникновения. Психолог задает вопросы уточняющего характера, информирует о результатах обследования ребенка. Уточнение проблемы ведется до того момента, пока не будет достигнуто одинакового ее понимания. Формулировка проблемы должна быть ясной и конкретной.

Определение вариантов решения проблемы и планирование деятельности по ее решению. На этом этапе обозначаются возможности и ограничения родителей в решении, определяются цели, методы и конкретные пути разрешения проблемы. Особое внимание психолог обращает на формулировку целей, которые ставит перед собой родитель. *Цели* должны быть *реалистичными* (т. е. достижимыми); *конкретными* (внешнему наблюдателю должно быть понятно, в чем конкретно будет проявляться желаемый результат); *измеримыми* (по каким признакам можно судить, что цель достигнута); *проверяемыми* (должно быть понятно, есть ли движение к этой цели) и *привлекательными* (чтобы

родитель хотел их достигнуть). Специально обсуждается вопрос о том, насколько родители верят в себя и свои возможности и каковы их ограничения.

Анализ и оценка достигнутых результатов осуществляются на основе *критериев*, по которым родитель может судить о решении проблемы. В случае если цели не достигнуты, возможно уточнение плана решения проблемы или возврат на стадию исследования и определения.

Таким образом, основная цель психолога, работающего с родителями, - достижение возможно более глубокого и объективного понимания ребенка. Тактика работы с родителями предполагает: подробное обсуждение конкретных результатов, полученных в ходе обследования ребенка; информирование их о ходе коррекционной или развивающей работы, которую проводит психолог; родителям полезно иметь на руках психологическое заключение, написанное ясным, понятным языком, или самим записать выводы и рекомендации, так как это поможет им обдумать результаты консультации, найти конкретные меры помощи, проверить их правильность, наблюдая за изменениями в поведении ребенка.

Родительские группы

Наряду с индивидуальной формой работы с родителями в последние годы все чаще используются различные формы групповой работы (тренинги, групповое консультирование, родительский психокоррекционный семинар) [1], [6], [7], [9], [10], [14], [17], [21], [25].

Одним из первых психологов, предложивших помогать родителям устанавливать демократические отношения в семье, был А. Адлер (1870-1937). В 1919 г. он основал в Вене психопедиатрический центр и применил принципы психогигиены в школах. Им впервые использован термин «семейная терапия» и «психиатрия сообществ». Мечтой А. Адлера было создать настоящее содружество единомышленников - родителей, педагогов и других взрослых, которые бы содействовали воспитанию мужества и социальной ответственности у детей и подростков.

Последователем А. Адлера был Р. Дрейкурс, который в 1939 г. организовал при Центре А. Линкольна в Чикаго Центр по консультированию родителей. Цель своей деятельности он видел в том, чтобы помочь родителям усвоить как можно больше подходящих типов взаимодействия, основанных на принципах равенства между детьми и взрослыми. Им были сформулированы четыре цели негативного поведения ребенка: а) требование внимания или комфорта; б) желание показать свою власть или демонстративное непослушание; в) месть, возмездие; г) утверждение своей несостоятельности или неполноценности. Также им разработаны подходы к тому, как скорректировать эти цели и управлять поведением ребенка через модификацию поведения родителей. Группы, которые организовывали А. Адлер и Р. Дрейкурс, основывались на четырех принципах:

1. Демократичность отношений между родителями и детьми основывается на взаимном уважении, доброте и твердости. Доброта - это выраженное уважение к ребенку; твердость является отражением уважения взрослого к самому себе.

2. Способность определять дефектные цели ребенка и понимать их социальные последствия, что поможет родителям добиться психологического понимания детей.

3. Авторитарным методам нет места в демократическом обществе, где все социально равны. В связи с этим власть человека заменяется властью реальности и социальных потребностей в данной ситуации.

4. Поддержка, которая сочетается с уважением, любовью, помощью и оценкой важности роли ребенка как личности, становится главным средством содействия ребенку в осознании чувства собственного достоинства. Главное - это формирование самоуважения, самостоятельности, чувства ответственности, навыков взаимодействия и социальной направленности личности.

Несмотря на то что теоретические основания работы групп, техники ее проведения могут быть различные - транзактный анализ, поведенческая ориентация, когнитивно-рациональный подход и др., можно выделить ряд общих принципов организации их работы: 1) предмет дискуссии - дети и способы взаимодействия с ними родителей; 2) все члены группы имеют право на свободное участие в дискуссии; 3) ведущий не является абсолютным авторитетом, единственным источником информации и суждений, которые должны быть приняты всеми членами группы.

В 1970-х гг. Х. Джайнотт [26] разработал оригинальный подход к педагогическому образованию родителей. Он выделил три вида работ, которые может проводить психолог с родителями, испытывающими трудности в воспитании детей: собственно психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью.

В родительской группе он предлагал использовать два основных метода, с помощью которых

помогал родителям разобраться в эмоциональных проблемах детей. Первый заключался в тактичном, но целенаправленном расспрашивании о том, что может чувствовать ребенок в трудные моменты взаимодействия с родителями. Например, групповая дискуссия может строиться вокруг того, что чувствует ребенок, когда его ругают за плохие оценки. Второй метод заключается в использовании примеров, связанных с ежедневными эмоциональными переживаниями членов группы. Например: «Вы потратили полдня, работая на кухне, прибирали квартиру, но ваших стараний никто не заметил. Что вы чувствуете при этом?». После того как в группе обсудили ряд ситуаций, ведущий может направить внимание родителей на переживания детей, которых игнорируют или не замечают родители. Х. Джайнотт считает, что конгруэнтная коммуникация базируется на трех основных принципах общения: 1) во всех ситуациях родители должны стремиться поддерживать ростки позитивного в ребенке, ни при каких обстоятельствах не ронять его достоинства, поддерживать образ «Я» у ребенка; 2) в общении с ребенком следует говорить о конкретном акте общения, о ситуации и ее последствиях, но не о личности и характере самого ребенка, избегая личных негативных оценок; 3) взрослые в коммуникативном акте должны всегда выступать инициаторами предложения кооперации, которое раскроет перед ребенком возможности разрешения проблемной ситуации таким образом, чтобы он мог осуществить наиболее адекватный выбор.

Программа «Тренинго-родительской эффективности», разработанная Т. Гордоном, помогает родителям выйти на новый уровень понимания детей, более внимательно относиться к их потребностям, более открыто и честно строить взаимодействие, дать возможность детям отвечать за свои поступки. К особенностям российского воспитания ее адаптировала Ю.Б. Гиппенрейтер [2]. В своей книге «Общаться с ребенком. Как?» она предлагает психологу вместе с родителями обсудить наиболее часто встречающиеся при общении с детьми трудности и научиться принимать ребенка, оказывать ему поддержку, разрешать конфликты и решать проблемы, связанные с дисциплиной.

Включение родителей в состав группы возможно при эмоциональном принятии ребенка в сочетании с межличностными трудностями общения. Ни прямое обучение, ни аналитико-интерпретационный метод не дают эффективных результатов, так как родительское отношение характеризуется устойчивостью и сопротивлением изменениям. Необходимо создать условия для самостоятельной, активной и сознательной перестройки отношений самими родителями. В таком случае семья превращается в первичную группу самопомощи [7]. Руководство родительской группой может осуществляться в форме консультирования по частной проблеме или в форме специального родительского тренинга. В случае необходимости можно рекомендовать родителям обратиться к психотерапевту или психиатру - специалистам, которые работают за пределами образовательного учреждения.

Консультирование родителей, строящееся на принципах клиент-центрированной работы, может фокусироваться на проблемах родителей. Консультант воздерживается от авторитарных и оценочных суждений, сообщая об особенностях поведения ребенка и описывая альтернативные варианты решения проблем. Право выбора решения сохраняется за родителем.

Групповая работа с родителями может быть организована на родительском собрании, где психолог кроме информирования по таким темам, как: особенности психического развития детей в разные возрастные периоды, специфика отношений между родителями и детьми и др., организывает обсуждение конкретных ситуаций, показывает видеоматериалы и предлагает родителям высказаться, проводит небольшие ролевые игры. Родительское собрание обеспечивает:

- понимание психологических особенностей воспитания;
- привлечение родителей к совместному планированию, определению целей работы класса и школы;
- возможности для положительных изменений в семье;
- привлечение родителей к активному участию в классных и школьных мероприятиях.

Родительское собрание как форма организации и сотрудничества, будет эффективно, если: верить в важность и необходимость совместных действий семьи и образовательного учреждения; верить, что семья способна к позитивным изменениям; учитывать интересы и возрастные особенности и детей и родителей; не констатировать ошибки и неудачи родителей и детей, а совместно их исследовать; не обсуждать и не осуждать личность родителя и ребенка; опираться на жизненный опыт родителей; проводить собрание в активной форме: разбор ситуации, психологический практикум, исследование, решение задач, дискуссия, мини-опросы родителей и учащихся и т.д.

Важным моментом является получение согласия родителя на работу с ребенком и заключение контракта на предоставление психологических услуг семье.

Вопросы и задания

1. Какую помощь может оказать психолог школы родителям?
2. Назовите возможные мотивы обращения родителей за психологической помощью.
3. На прием к психологу пришла мама, одна воспитывающая двух мальчиков-близнецов восьми лет. Ее беспокоит то, что младший из близнецов находится под сильным влиянием старшего. Уроки учить садится только с ним, не идет играть на улицу без него, попросил посадить их в классе за одну парту. Кроме того, старший мальчик начал использовать зависимость младшего от себя, заставляя прибирать детскую комнату, забирая игрушки у брата. В какой дополнительной информации нуждается психолог и какие возможные стратегии разрешения этой ситуации?
4. Учительница начальной школы обратилась к психологу за помощью. Мама одного из ее учеников ходит в школу практически каждый день, обсуждает с учителем успехи сына. В том случае, если он получает тройку или двойку, начинает сильно переживать, а иногда и плакать. Учитель пытался несколько раз поговорить с ней, но мама лишь повторяет: «Он моя единственная радость, я ради него на все готова». Каковы действия психолога?
5. На прием к психологу пришла мама девочки 14 лет. Она разводится с мужем и пришла посоветоваться с психологом по поводу того, как эта ситуация может повлиять на девочку и как лучше рассказать ей об этом.
6. Классный руководитель девочки, ученицы 5-го класса, обеспокоен тем, что после гибели отца в автокатастрофе ребенка «как будто подменили». Если раньше она хорошо училась, активно участвовала в классных мероприятиях, то теперь всегда находится в подавленном настроении, без желания ходит в школу, практически не общается со сверстниками.
7. Разработайте сценарий родительского собрания для родителей учащихся начальной школы на тему «Психологические особенности адаптации детей к школе», для родителей подростков - «Трудный возраст: вопросы и ответы», для родителей старшеклассников - «Выбираем профессию».
8. Составьте генограмму своей семьи, используя рекомендации, данные в книге Р. Ричардсона «Силы семейных уз» (М., 1994).
9. Какую роль играет семья в жизни ребенка?
10. Какие стили семейного воспитания вы знаете?
11. Какое значение имеет семья для детей разного возраста?
12. Каким по порядку рождения вы были ребенком в семье и как это повлияло на ваше развитие?
13. Какова роль отца (матери) в воспитании ребенка?
14. Какие методы исследования семьи вы знаете?

План семинара

«Развитие Я-концепции и воспитание»

1. Понятие «Я-концепции». Структура и функции «Я-концепции».
2. Особенности формирования «Я-концепции» на разных возрастных этапах.
3. Влияние стиля родительского воспитания на формирование «Я-концепции».

План семинара

«Методы и приемы работы психолога с родителями»

1. Цели работы психолога с родителями.
2. Анализ затруднений, которые испытывают родители в воспитании детей.
3. Индивидуальная работа психолога с родителями.
4. Родительский семинар как специфический коррекционный метод.

Основная литература

1. Бернс Р. «Развитие Я-концепции и воспитание». М., 1986.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 1995.
3. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт? М., 1985.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М., 1993.
5. Левкович А.К. Психология семейного воспитания // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 37-45.
6. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. М., 1999.
7. Пезешкиан Н. Позитивная семейная психотерапия: семья как психотерапевт. М., 1993.
8. Помощь родителям в воспитании детей / Общ. ред и предисл. В.Я. Пилиповского. М., 1992.
9. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
10. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Сталина. М., 1989.
11. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
12. Хометаускас Г.Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.

Дополнительная литература

13. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Екатеринбург, 1999.
14. Бэндлер Р., Гриндер Д., Сатир В. Семейная терапия. Воронеж, 1993.
15. Варга А.Л. Типы неправильного родительского отношения: Авто-реф. дис. канд. психол. наук. М., 1987.
16. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт. М., 1985.
17. Ключева Н.В. Психолог и семья (диагностика, консультирование, тренинг). Ярославль, 2001.
18. Крайг Г. Психология развития. М., 2000.
19. Кривцова С.В., Махматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. М., 1999.
20. Лосева В., Луньков А. Страхи вокруг беременности // Психологическая консультация. 1998. Вып. 1.
21. Мишина Т.М. Семейные конфликты и семейная психотерапия // Психологические проблемы психогигиены, профилактики и медицинской деонтологии. Л., 1976.
22. Фромм А. Азбука для родителей. Л., 1991.
23. Хоментаускас Г.Т. Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. 1986. № 1.
24. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей. М., 1993.
25. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л., 1989.
26. Ginnott H.G. Parents effectiveness training. New York, 1970.

Роль воспитания в моральном развитии личности

Моральное развитие является одной из важных сторон становления личности. Изучение морального развития невозможно без воспроизведения феноменов морального поведения в контролируемых условиях. Специально создаются ситуации, в которых дети могут поступать честно или нечестно (подделать результат или оставить его неизменным; сказать правду или солгать; присвоить чужие вещи или отдать их по назначению и т.п.). Каждый из альтернативных поступков побуждается определенной системой мотивов. Поступок, противоречащий непосредственным интересам ребенка, побуждается одним или несколькими мотивами, которые делают его выгодным, приятным или удобным и которые иногда называют эгоистическими. Соблюдение нормы в этих условиях побуждается другими мотивами (моральными).

Для практики воспитания необходимо ответить на вопрос, почему у детей преобладает тот или иной тип мотивации. Зависимость между мотивацией и уровнем интеллекта, условиями семейного воспитания, эмоциональной устойчивостью, социально-экономическим статусом, участием в детских организациях и другими характеристиками играет большую роль в воспитании личности. Среди факторов, влияющих на моральную мотивацию, можно назвать убеждение в правильности норм и в необходимости следовать им.

Соблюдение норм связывается с неприятными переживаниями, вызванными наказанием за

противоморальный поступок и сопутствующими обстоятельствами. Однако наказания за нарушение норм могут порождать агрессию и негативное отношение к последним. «Тактика лишения любви», выражающаяся в подчеркнутом игнорировании ребенка после проступка, отказе от общения с ним, заявлениях типа «мама не любит такого лживого ребенка» не приводит к выбору морального поведения. Не подтвердилась и возможность формирования морального поведения через наблюдение ребенком поведения других. Из трех демонстрировавшихся детям типов поведения - соблюдение нормы, ее нарушение с последующим наказанием, безнаказанное нарушение - только последний тип повлиял на их собственные действия. Он привел их к росту нарушений поведения.

Выражение родительского неудовольствия по поводу нарушения норм принципиально отличается от разных форм наказания (лишения развлечений и сладостей, физического наказания, прекращения общения и т.п.)- При наказании внимание ребенка сосредоточивается на отрицательных последствиях поступка для него самого. Если же взрослые, выразив свое неудовольствие и обратив внимание ребенка на проступок, указывают на последствия для других, они вызывают у ребенка сопереживание этим людям и показывают, что причиной зла были его действия. Тем самым ребенку открываются отрицательные последствия поступка для других. В основе переживаний лежит осознание чувства вины, которое актуализируется в аналогичной ситуации и является основой формирования моральных суждений.

Факторы, формирующие моральные суждения (суждения о происхождении правил, о санкциях за нарушения норм и суждения о справедливости поступков и ответственности за них), включают в себя два типа отношений взрослого и ребенка. *Первый тип* - принуждение, при котором взрослый в одностороннем порядке предписывает ребенку правила поведения, следит за их выполнением и налагает санкции за нарушения. Ребенок должен строить свое поведение в соответствии с предъявляемыми требованиями и занимает пассивную роль. *Второй тип* отношений - кооперация, характеризуется активностью ребенка, который сам предъявляет требования к себе и другим, участвует в создании правил и в контроле за их выполнением.

Эволюция морального сознания ребенка зависит от когнитивного развития, так как ребенок проходит путь от эгоцентрического отношения к окружающим до выработки гибкой позиции, когда в своих суждениях он начинает опираться на свои критерии. Выделяются три уровня нравственного развития, каждый из которых имеет несколько стадий (Л. Колберг):

1. *Преднравственный уровень*. Поведение определяется внешними обстоятельствами, а точка зрения других людей в расчет не принимается. Ребенок слушается, чтобы избежать наказания.

Первая стадия: суждение выносится от того вознаграждения или наказания, которое может получить ребенок за данный поступок («Я должен сделать то, что обещал, иначе накажут»).

Вторая стадия: суждение о поступке выносится в соответствии с выгодой, которую можно извлечь («Если ты мне сделал плохо, то и я тебе сделаю плохо»).

2. *Конвенциональный уровень*. Поведение строится с ориентацией на принципы других людей.

Третья стадия: суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет («Я делаю то, что приятно и одобряется окружающими»).

Четвертая стадия: суждение формируется в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанным ею законами («Я обязан соблюдать закон»).

3. *Постконвенциональный уровень*. Истинная нравственность достигается только на этом уровне. Человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что связано с высоким интеллектуальным развитием.

Пятая стадия: суждение о поступке основывается на уважении демократически принятого решения или на принципиальном уважении прав человека («Я должен исполнять эти законы, так как они установлены обществом»).

Шестая стадия: поступок классифицируется как правильный, если он продиктован совестью, независимо от его законности или мнения других людей («Поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой»).

В рамках данного подхода, автором которого является Л. Колберг, описано три типа переживаний, которые испытывает человек при нарушении моральных норм: 1) страх по поводу возможных последствий и ожидание наказания; 2) желание возместить нанесенный ущерб и восстановить исходное положение; 3) осуждение себя и переживание своей вины. По мнению Л. Колберга, только переживания третьего типа свидетельствуют о собственном моральном развитии.

Л. Колберг и его последователи организовали экспериментальные занятия по нравственному

воспитанию детей и подростков. Занятия были построены вокруг обсуждения гипотетических моральных дилемм. Результаты эксперимента показали, что моральным суждениям можно научить даже малолетних преступников. Ребенок, имеющий возможность рассматривать в безопасных условиях различные варианты решения ситуаций морального выбора, переходит на более высокий уровень морального развития.

В отечественной психологии моральное развитие как самостоятельная психологическая проблема начало привлекать внимание ученых не так давно. Изучение этого вопроса велось в контексте таких проблем, как становление качеств личности, усвоение правил поведения, проблема идеалов и их роли в воспитании (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Человека необходимо рассматривать как субъекта в связи с его деятельностью. Его онтогенетическое развитие психики тесно связано с овладением кристаллизованной в предметах человеческой культуры деятельностью. Возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В качестве образца могут выступать сверстники, дети более старшего возраста или знакомые взрослые, собирательные образы людей с определенными нравственными качествами. Следование образцам является одним из механизмов интериоризации внешних социальных требований, в том числе требований морали.

Важно понимание того, кто выступает в качестве образца на разных возрастных этапах. С возрастом значительно увеличивается роль сверстника как пример для подражания. Это объясняется легкостью сопоставления себя со сверстниками, пониманием того, что достижения сверстников доступны и самому субъекту, возможность получения от товарища конкретных советов, помощи и даже выполнение совместных действий в достижении намеченных целей по самовоспитанию. На этой идее построено волонтерское движение, в котором в случае затруднений дети обращаются за помощью не к взрослым, а к своим сверстникам.

Л.И. Божович [2] выявила возрастную динамику изменения образцов поведения детей и особенности овладения ими этими образцами. Среди них обязательная реальная практика следования образцам, знакомство с моральными нормами лишь с опорой на уже сложившиеся у ребенка нравственные чувства и привычки.

В качестве показателя уровня морального развития выступает поведение ребенка в альтернативной этической ситуации [3]. Противоречивость психического развития выражается в стремлении заслужить признание взрослого, являющееся мощным стимулом формирования многих положительных качеств, а при определенных условиях может спровоцировать детскую ложь.

Подводя итог рассмотрению вопроса о моральном развитии ребенка, назовем механизмы, благодаря которым происходит интериоризация норм и правил поведения.

Имитация - осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения (будь то значимый взрослый или сверстник, учитель или герой художественного фильма). Важно то, что между ними возникли эмоционально значимые отношения.

Идентификация - усвоение чужих моделей поведения, установок, ценностей как своих собственных.

Чувство стыда - механизм запрета определенного поведения. Возникает при осознании того, что могут быть санкции, наказания за нарушения общепринятых норм поведения.

Чувство вины - механизм, лежащий в основе глубокого внутреннего переживания несоответствия поведения собственным представлениям о должном, правильном, принимаемом самой личностью.

Важным является также накопление собственного опыта, критическая переработка содержания культуры. М.Г. Битянова [1] называет следующие механизмы перехода внешнего мира во внутренний: интериоризация целей и ценностей в процессе самостоятельной деятельности; испытание, связанное с риском; катарсическое переживание.

Вопросы и задания

1. Какие этапы морального развития выделены американским ученым Л. Колбергом?
2. От чего зависит уровень морального развития ребенка?
3. А.С. Спиваковская в книге «Как быть родителями» выделяет несколько типов родительского воспитания в соответствии с ведущим мотивом, лежащим в его основе:
воспитание как удовлетворение потребности родителя (ей) в эмоциональном контакте;
воспитание как реализаций потребности в жизни взрослого человека;

воспитание как формирование определенных качеств;
воспитание как реализация определенной системы вне зависимости от индивидуальных особенностей детей.

Сравните эти типы воспитания между собой, назовите их возможности и ограничения для развития ребенка.

План семинара

«Моральное развитие ребенка»

1. Психологический анализ факторов морального развития.
2. Этапы морального развития.
3. Механизмы морального развития ребенка.

Основная литература

1. Битянова М.Г. Соприкосновение с внутренним миром // Школьный психолог. 2001. № 4.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. М., 1976.
4. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
5. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Дополнительная литература

6. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. С. 129-148.
7. Репина Т.А. Гостюхина О.М. Некоторые характеристики детских играющих групп // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. М., 1984.
8. Субботский Е.В. Генезис морального поведения у дошкольников // Вести. Моск. ун-та. Сер. Психология. 1978. № 3.

Воспитание личности в культуре

В традициях отечественной педагогической психологии и прежде всего культурно-исторического подхода источник развития помещен не в самом человеке, а вынесен вовне - в культурно-исторический опыт. Этот опыт зафиксирован самыми разными способами, включая феномены общественного сознания, произведения искусства, мифологию, нормы морали и т.д. В процессе взаимодействия с ними ребенок овладевает собственными психическими процессами и развивается. Такая обусловленность человеческого развития объектами культуры позволяет их рассматривать как психологические органы или орудия развития. М.К. Мамардашвили называет их органами амплификаторами, или «машинами рождения». Они не просто дают человеку некоторые представления о мире, но и порождают новый личностно-значимый опыт, определенные качества и состояния. Рассмотрим в качестве амплификаторов («машин рождения») игру, средства массовой коммуникации, сказку и изобразительную деятельность.

Роль игры в воспитании личности

Игра - важнейшая часть жизни ребенка. Д.Б. Эльконин в книге «Психология игровой деятельности» определяет игру как «исторически возникший и социально обусловленный вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми деятельности взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности».

Термин «игра» имеет много значений: спортивные соревнования, шутки, фокусы, театральные зрелища и др. Выделяются следующие признаки игры:

- непродуктивность;
- ориентированность на процесс, а не на результат;
- обучающее, воспитывающее и развивающее значение для психологической подготовки ребенка к

будущей жизни;

- историко-культурная значимость;
- условность игровой ситуации;
- двуплановость;
- ролевая структура;
- быстрая смена ситуаций и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации;
- возможность замещения реальных объектов игровыми.

Существует множество теорий, объясняющих происхождение и значение игры для развития ребенка. Согласно теории «избытка сил» (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, конец XIX в.) игра возникает у молодых животных в силу того, что не вся их энергия затрачивается на борьбу за существование. Образуется избыток энергии, который и находит выход во всевозможных движениях, не имеющих прямого отношения к борьбе за существование.

Первым попытку изучения и систематизации игр предпринял в 1899 г. немецкий ученый К. Грос, который понимал игру как предупреждение инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование. Он считал, что «игра объективно - это первичная стихийная школа поведения, кажущийся хаос, который предоставляет ребенку возможность ознакомиться с традициями поведения людей, его окружающих». Игра необходима ребенку для подготовки к будущей жизни и является средством его естественного самовоспитания.

Немецкий биолог Э. Геккель и американский психолог и педолог Г.С. Холл рассматривали игру с точки зрения биогенетического закона. «В играх проявляются родовые признаки охоты, рыболовства и т.д. Игра - это своеобразный атавизм биологических и культурных предков; она содействует изживанию инстинктов драчливости, соперничества и других, не совместимых с цивилизацией». На самом деле, в детских играх можно обнаружить приметы прошлого - элементы охоты, собирательства, войны, кочевничества. Однако идея сокращенного повторения основных этапов развития человечества в развитии ребенка не нашла своего подтверждения в науке.

Немецкий психолог К. Бюлер определял игру как деятельность, совершаемую ради получения «функционального удовольствия». Голландский зоопсихолог Ф. Бейтендаик выделил четыре особенности игры: импульсивность; ненаправленность действий; аффективная связь с окружающим; робость, боязливость и застенчивость. В основе игры, с его точки зрения, лежат общие влечения - влечение к освобождению, слиянию с окружающим и к повторению. Созвучна этой теории точка зрения психоанализа на игру как внешнее выражение глубинных инстинктов человека.

Ж. Пиаже рассматривал влияние игры на развитие детского интеллекта в связи с развитием символической функции. Игра, по его мнению, - это деятельность, в которой преобладают процессы ассимиляции ребенком окружающей действительности в соответствии с присущей детям эгоцентрической позицией.

В отечественной марксистской литературе вопрос о происхождении игры был поставлен Г.В. Плехановым. Игра, считал он, есть дитя труда, который необходимо предшествует ей во времени. Игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни. С его точки зрения, под влиянием трудовой деятельности между людьми возникают социальные игры, из которых затем развивается искусство танцев и театрализованных представлений.

Рассмотрение игры как способа бытия культуры, как первичный импульс человеческой истории, дано в известном труде И. Хейзинга «Человек играющий» [19]. Игра, по его мнению, онтологически присуще человеку образование, необходимый способ социальной жизни.

Выявлением исторической и социальной природы игры в отечественной психологии занимались Е.А. Аркин [10], Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин и др. Л.С. Выготский в статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» отмечал, что игра создает «зону ближайшего развития», в ней ребенок становится «как бы на голову выше самого себя». Д.Б. Эльконин, рассматривая влияние игры на психическое развитие ребенка, выделил такие новообразования: развитие мотивационно-потребностной сферы. В раннем детстве ребенок поглощен предметами и способами действий с ними. Позднее он начинает выполнять их самостоятельно, отделяясь от помогающего ему взрослого и пытаясь подражать ему. Далее ребенок стремится стать взрослым и реально осуществлять функции, присущие взрослым в игре. «Происходит переход от мотивов, имеющих форму дологических, аффективно окрашенных, непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности»;

преодоление познавательного эгоцентризма. В игре происходит смена одной познавательной

позиции на другую. Ребенок в игре должен принимать во внимание роль своего партнера. При этом меняется не только точка зрения, но и отношение к партнеру в соответствии с ролью;

развитие умственных действий. В ходе игры происходит развитие познавательных способностей в связи с переходом на более высокие этапы умственного развития;

развитие произвольного поведения. В игре ребенок отказывается от сиюминутных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли. Поведение становится произвольным.

Процесс контроля за ходом игры осуществляется с помощью формирующейся способности к рефлексии. Особенно заметно это у детей 4-6 лет. «Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником развития морали самого ребенка» (Д.Б. Эльконин).

Г.Л. Лэндрет определяет игру как «произвольную, внутренне мотивированную деятельность, которая предусматривает гибкость в решении вопроса о том, как использовать тот или иной предмет». По его мнению, игра для ребенка является таким же средством выражения мыслей и чувств, как речь для взрослого. Дошкольнику легче проявить свои переживания в игровых действиях с помощью игрушек, чем рассказать о них. Игра может открыть то, что пережил ребенок, как он реагирует на это, какие желания, мечты и потребности испытывает.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

1. Игра - понятие многозначное. Оно обозначает целый спектр человеческих занятий - от досуговой до деловой сферы. Игра является средством воспитания и самовоспитания на разных возрастных этапах, методом познания, способом жизнедеятельности и ребенка и взрослого.

2. Игры - свободная, естественная и творческая форма проявления детей, а также средство их самовыражения.

3. Игра выражает насущные потребности растущего организма. «Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют» [9].

4. Игра создает условия для формирования способностей к общению и развитию интеллекта.

Игра выполняет ряд функций:

1. *Функцию самореализации ребенка.* Игра является для ребенка полем, в котором он может реализовать себя как личность. В этом плане важен сам процесс, а не результат игры, так как именно он является пространством для самореализации ребенка. Игра позволяет познакомить детей с широким спектром различных областей человеческой практики и сформировать проект снятия конкретных жизненных затруднений. Она реализуется не только в рамках конкретной игровой площадки, но и включается в контекст опыта человечества, что позволяет детям познать и освоить культурную и социальную среду.

2. *Коммуникативную.* Игра - коммуникативная деятельность, осуществляемая по правилам. Она вводит ребенка в человеческие отношения. В ней формируются отношения, складывающиеся между играющими. Опыт, который ребенок получает в игре, обобщается и затем реализуется в реальном взаимодействии.

3. *Диагностическую.* Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность, так как сама по себе есть поле детского самовыражения. Эта функция особенно важна, поскольку в работе с детьми трудноприменимы методы опроса, тесты. Более адекватным для них является создание игровых экспериментальных ситуаций. В игре ребенок выражается и утверждает себя, поэтому, наблюдая за ней, можно увидеть характерные для него черты личности, особенности поведения.

4. *Терапевтическую.* Игра выступает как средство аутопсихотерапии ребенка. В игре ребенок может вернуться к травмирующим переживаниям своей жизни или к обстоятельствам, в которых он не достиг успеха, и в безопасной для себя обстановке заново проиграть то, что причинило ему боль, расстроило или напугало. Психологи, работавшие в Армении после землетрясения, обратили внимание на то, как дети повторяли эту трагическую ситуацию в игре. Дети строили домики из кубиков и разрушали их. Домики ломались, кругом были убитые и раненые, спасатели и врачи оказывали им помощь. Такие игры продолжались несколько недель. Смысл их для ребенка заключался в том, чтобы в безопасной для себя обстановке заново проиграть травматические ситуации, после чего острота переживания снижалась.

Дети сами используют игры как средство снятия страхов и эмоционального напряжения. К примеру, различные считалки, дразнилки, страшилки, с одной стороны, выступают носителями культурных традиций общества, с другой - являются мощным средством проявления эмоционального и физического

напряжения. Оценивая терапевтическое значение детской игры, Д.Б. Эльконин писал: «Эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которую получает ребенок в ролевой игре... Отношения, в которые игра ставит ребенка как со взрослым, так и со сверстником, отношения свободы и сотрудничества вместо отношений принуждения и агрессии, приводят в конце концов к терапевтическому эффекту».

5. *Функцию коррекции*, которая близка к терапевтической функции. Одни авторы объединяют их, подчеркивая коррекционно-терапевтические возможности игровых методов, другие разделяют, рассматривая терапевтическую, функцию игры как возможность достижения глубинных изменений в личности ребенка, а коррекционную - как трансформацию типов поведения и навыков взаимодействия. Наряду с обучением детей коммуникативным навыкам в игре можно формировать позитивное отношение ребенка к себе.

6. *Развлекательную*. Развлекательные возможности игры привлекают ребенка к участию в ней. Игра - тонко организованное культурное пространство ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию. Игра, как развлечение может способствовать здоровью, помогает устанавливать позитивные отношения между людьми, дает общую удовлетворенность жизнью, снимает психические перегрузки. Игры-развлечения могут использоваться при организации праздников, а также как демонстрация родителям и педагогам для использования в воспитательных целях.

7. *Функцию реализации задач возраста*. Для дошкольника и младшего школьника игра создает возможности для эмоционального отреагирования трудностей. Для подростков игра является пространством построения отношений. Для старших школьников характерно восприятие игры как психологической возможности.

Классификация игр

Достаточно трудно найти основание для того, чтобы классифицировать игры, в которые играют дети. Все виды игр имеют свои особенности и назначение, между ними трудно провести границы - в каждой игровой ситуации решается много задач, реализуется множество потребностей личности. В книге Т. Крайг «Психология развития» [4] описаны наиболее типичные детские игры.

Сенсорные игры. Цель: приобретение сенсорного опыта. Дети рассматривают предметы, играют песком и лепят куличики, плещутся водой. Благодаря этому дети узнают о свойствах вещей. В них развиваются физические и сенсорные возможности ребенка.

Моторные игры. Цель: осознание своего физического «Я», формирование культуры тела. Дети бегают, прыгают, играют с родителями в «кучу-малу», катаются с ледяных горок, подолгу могут повторять одни и те же действия. Моторные игры дают эмоциональный заряд, способствуют развитию моторных навыков.

Игра-возня. Цель: физическое упражнение, разрядка напряжения, обучение управлению эмоциями и чувствами. Дети любят потасовки, драки понарошку, прекрасно понимая разницу между настоящей дракой и дракой понарошку.

Языковые игры. Цель: структурирование своей жизни с помощью языка, экспериментирование и освоение ритмического строя и мелодии языка. Игры со словами позволяют ребенку 3-4 лет овладеть грамматикой, пользоваться правилами лингвистики, осваивать смысловые нюансы речи.

Ролевые игры и имитации. Цель: знакомство и освоение социальных отношений, норм и традиций, присущих культуре, в которой живет ребенок. Дети разыгрывают различные роли и ситуации: играют в дочки-матери, копируют родителей, изображают водителя. Они не только имитируют особенности чьего-то поведения, но и фантазируют, достраивают ситуацию в своем воображении.

С.А. Шмаков [9] предлагает классифицировать игры по *внешним признакам* (содержание, форма, место проведения, число участников, степень регулирования и управления, наличие аксессуаров) и по *внутренним признакам*, к которым относятся способности индивида, проявляющиеся в игре (подражание, состязательность, слияние с природой, имитация и др.).

Роль игры в психическом развитии ребенка

Игра является ведущей деятельностью дошкольника. Детские игры проходят путь развития от предметно-манипуляционных (собрать пирамиду, дом из кубиков и т.д.) до сюжетно-ролевых, имеющих правила (например в магазин, в больницу и др.). Младшие дошкольники играют чаще в

одинокую. В предметных, конструкторских играх происходит развитие восприятия, памяти, мышления, двигательных навыков. К среднему дошкольному периоду игры становятся совместными. Главное в них - имитация определенных отношений взрослых. Дети выделяют роли и правила, сами стараются им следовать. В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых формируется и закрепляется мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения, познают свойства предметов. В игре ребенок учится пользоваться предметами домашнего обихода, инструментами, планировать свои действия. Именно в таких играх совершенствуются ручные движения и умственные операции. В период от 3 до 7 лет под влиянием конструкторской, продуктивной, художественной деятельности у ребенка складываются способности мысленно расчленять видимый предмет на части, а затем объединять их в единое целое. Дети учатся выделять структуру предметов, их пространственные особенности, соотношение частей. В игре поэтапно развивается восприятие ребенка. А именно на основе восприятия формируется и мышление. На первом этапе перцептивные действия начинают функционировать непосредственно в результате игры с различными предметами. Лучше, если для сравнения ребенку будут даваться эталоны (шар, пирамида, куб, другие геометрические фигуры или цвета). На втором этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов с помощью ориентировочно-исследовательских движений руки и глаза. На третьем этапе дети получают возможность довольно быстро узнавать интересующие свойства объектов, при этом внешнее действие восприятия превращается в умственное.

Развитие памяти тесно связано с развитием мышления у детей. Отмечается, что продуктивность запоминания в игре значительно выше. Дети легко запоминают и без особых усилий воспроизводят увиденное и слышанное при условии, если оно вызвало у них интерес. Старшие дошкольники легче запоминают материал тогда, когда они видят связи между предметами, явлениями, понятиями.

Сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют наглядно-образное мышление. Играя с предметами, ребенок учится замещать их образами, в результате чего необходимость практического действия с предметами постепенно отпадает. К концу дошкольного периода начинает формироваться словесно-логическое мышление. Оно предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений. Здесь обязательно потребуется помощь родителей и воспитателей, так как известна нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов. В дошкольном возрасте начинается развитие понятий. Полностью словесно-логическое, понятийное, или абстрактное, мышление формируется к подростковому возрасту.

Игра может быть широко использована для обучения. В игре происходит формирование познавательного интереса, накапливаются знания, развиваются способности. В обучении в последние годы активно используются ролевые и деловые игры, игры-упражнения, компьютерные игры. Дидактические игры включены в преподавание литературы, математики, биологии и других предметов.

Для активизации творческого мышления, развития творческих способностей, коррекции психических процессов могут быть использованы развивающие игры [2], [11], [15], [18].

Принципы использования развивающих игр:

1. Каждая игра должна иметь целевую направленность, и все игровые задания должны быть подчинены ей.

2. Продолжительность игры должна определяться активностью детей, их интересом к выполнению игрового задания. При первых признаках утомления необходимо переключиться на другой вид деятельности. Следует постоянно поощрять детей, оказывая им своевременную помощь, делая это незаметно. Ребенку должно быть знакомо чувство успеха.

3. Игровые задания должны быть посильными, понятными, но в то же время содержать элемент трудности, ребенку надо приложить усилия, проявить терпение, чтобы достигнуть цели.

4. В игре необходимо участие взрослого: объяснение правил игры, показ действий, совместные действия с ребенком, наблюдение за выполнением заданий, предупреждение конфликтных ситуаций и детского травматизма.

5. Начинать следует с простых игр, постепенно их усложняя и модифицируя.

6. Игровой материал должен быть красочным, интересным, доступным для использования детьми соответствующего возраста.

Игра как метод психологической коррекции и терапии

Игра может быть положена в основу разрешения эмоциональных и поведенческих проблем ребенка. Содержание детской игры, степень ее сложности, особенности ее организации, действующие лица, конфликты и реакции ребенка, выраженные аффекты - все это представляет диагностическую ценность для психолога.

Использование игры в качестве коррекционно-терапевтического средства берет начало в первом десятилетии XX в. Игротерапия как метод выросла из попыток применить в работе с детьми психоаналитический подход. Впервые идея использования игры в качестве вспомогательного метода была реализована З. Фрейдом в 1913 г. Опыт выявления истинного источника символической игры через цепь ассоциаций, реализованный З. Фрейдом, вошел в историю как «случай маленького Ганса». В русле психоанализа велись исследования М. Клейн и А. Фрейд.

М. Клейн (1932) использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Целью игры было доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собственных действий, конфликтов, вызвавших болезненное состояние. Игра ребенка носит спонтанный характер, а психотерапевт, с ее точки зрения, - пассивная фигура.

А. Фрейд (1946), наоборот, считала, что в игре находят отражение реальные жизненные отношения и что ею можно управлять. В своей работе она использовала миниатюрные куклы, изображающие членов семьи. А. Фрейд настаивала, чтобы родители участвовали в игротерапии для коррекции их отношения к воспитанию.

Кроме психоаналитического направления на сегодняшний день выделяется еще несколько теорий игротерапии, среди которых игровая терапия отреагирования (Д. Леви), игровая терапия построения отношений (Д. Тафт, Ф. Аллен), недирективная терапия (В. Акслайн).

Игровая терапия отреагирования, или «облегчающая психотерапия» Д. Леви (1933), предполагает заранее разработанный план игры, распределение ролей, выяснение всех конфликтных ситуаций. Ребенку предлагаются в готовом виде несколько вариантов решения проблемы.

В рамках недирективной терапии В. Акслайн (1947) терапевт не вмешивается в спонтанную игру детей, не интерпретирует ее, а создает атмосферу безопасности, безусловного принятия чувств и мыслей ребенка.

В отечественной психологии в этой области наиболее известны исследования А.С. Спиваковской [7] и А.И. Захарова. А.И. Захаров разработал методику игротерапии, которая является частью комплексного воздействия на ребенка. Предполагается воздействие на ребенка через беседу, спонтанную игру, направленную игру, внушение. Игротерапия, с точки зрения А.И. Захарова, выполняет три функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую. При организации игры необходимо соблюдать следующие правила:

- выбор игровых тем должен отражать интересы ребенка;
- руководство игрой со стороны взрослого помогает развивать самостоятельность и инициативу детей;
- не следует комментировать и вмешиваться в детскую игру;
- взрослый в игре искренне интересуется ребенком и старается строить с ним теплые, заботливые отношения;
- взрослый создает у ребенка чувство безопасности, возможности свободно выражать собственное «Я».
- взрослый должен верить в способность ребенка действовать ответственно, самостоятельно решая личные проблемы.

Игры невозможно организовать без игрушек. Наблюдая за тем, какие игрушки выбирает ребенок, можно сделать предположения о его психологическом состоянии. В.К. Лосева [17] отмечает, что, наблюдая за игрой ребенка, можно анализировать следующие моменты:

- какую игрушку выбирает ребенок, а какие раздает остальным участникам;
- каков сюжет придуманной игры и как она заканчивается;
- какие способы разрешения проблем выбирает ребенок в ходе игры (агрессия, пассивность, просьба о помощи, бегство, волшебные превращения и др.);
- какова роль родителей в играх детей (блокируют инициативу, предоставляют свободу действия, пытаются играть вместо него или с ним и пр.).

Для проведения игр необходимо иметь все основные типы игрушек: большие и маленькие,

изображающие людей; большие и маленькие мягкие игрушки; пластмассовые, изображающие животных и сказочных персонажей; машинки и другие транспортные средства; игрушки, пригодные для строительства (кубики, пирамиды, разборные домики); абстрактные игрушки (кубы, шарики, веревки). Требования к оформлению игровой комнаты описаны в работе Д. Лэндрета «Игровая терапия. Искусство отношений» [5].

В комплексе с игрой для реализации коррекционной и терапевтической функций можно использовать рисование, психогимнастические процедуры, элементы музыкотерапии и сказкотерапии.

Д. Лэндретом обозначены принципы отношений взрослого к ребенку, которые могут быть положены в основу использования игры как метода психологической коррекции и терапии:

Я не всезнайка. Поэтому я и не буду пытаться быть им.

Я хочу, чтобы меня любили. Поэтому я буду открыт любящим детям.

Я так мало знаю о сложных лабиринтах детства. Поэтому я позволю детям учить меня.

Я люблю, когда меня принимают таким, каков я есть на самом деле. Поэтому я буду стремиться сопереживать ребенку и ценить его.

Я - единственный, кто может прожить мою жизнь. Поэтому я не буду стремиться к тому, чтобы управлять жизнью ребенка.

Я черпаю надежду и волю к жизни внутри себя. Поэтому я буду признавать и подтверждать чувство жалости у ребенка.

Я не могу сделать так, чтобы страх, боль, разочарования и стрессы исчезли из жизни ребенка. Поэтому я буду стараться смягчать удары.

Я чувствую страх, когда я беззащитен. Поэтому я буду прикасаться к внутреннему миру беззащитного ребенка с добротой, лаской и нежностью.

Влияние средств массовой информации на воспитание личности

Современное образование исторически складывалось как система передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира. Ребенок в такой образовательной системе выступает в основном как субъект познания, который осознает мир через логическое освоение путем понимания, превращения фактов познания в смысловые категории, понятия, лишённые экспрессивных красок и эмоциональной нагрузки. Вместе с тем на формирование ребенка большое влияние оказывают средства массовой информации, мультипликационные и художественные фильмы, сказки, детская литература, компьютерные игры. Дети, забывая обо всем, целыми днями готовы просиживать у телевизора или компьютера. Средства массовой коммуникации не только развлекают, но и формируют различные модели поведения, культивируют те или иные ценностные установки, ориентируют на определенные жизненные цели.

Итальянский психолог Л. Лорензини [16] исследовала влияние мультфильма на ребенка. Она обнаружила, что веселая музыка, используемая в мультфильмах, вводит в состояние эйфории и подготавливает зрителя к особому эмоциональному состоянию. Голоса персонажей, дублированные взрослыми, говорят особым тоном, фальцетом, имитируя детей. Голоса звучат фальшиво и неестественно. Глаза героев большие, вытаращенные, в зрачках искрятся звездочки. Это делает персонаж очаровательным, открытым всему миру. На самом деле - глаза неподвижны. Эта неподвижность гипнотически захватывает.

Персонажи мультфильмов различны. Все они могут быть классифицированы по следующим категориям:

1. Очеловеченные животные (волшебная пчелка, мышка и т.д.), имеющие искаженные чувства, но не отражающие чувств человека.

2. Персонажи женского рода (Кенди, Шарлотты, Изабеллы, принцесса Дзафирро и т.д.) - живые и легкие по своему характеру. Но они находятся рядом с больным героем, которого надо лечить и любить. Они вынуждены приносить себя в жертву. В мультфильме постоянно подчеркиваются неудачи: непосредственность наказана, любовь приходит к концу, родители умирают, сердечный друг предает... Ты можешь добиться счастья, если принесешь себя в жертву. Абсолютный альтруизм - вот что является правилом, которое необходимо уважать согласно этим фильмам.

3. «Ненастоящие» люди. Такие персонажи, как Гибернелло, принцесса Аврора, Лулу, Салли, Бен и др. являются людьми лишь частично: у кого-то в теле одна часть механическая, кто-то является родственником инопланетян, у кого-то под обыкновенной кожей шкура чудовища и т.д. Все они

наделены странными способностями. В той части, где они люди, они уязвимы. Там же, где они представляют нечто другое, они непобедимы. Именно эти свойства позволяют им спасать себя и друзей в опасных ситуациях. Ребенок восхищен таким персонажем, он завидует ему, он сожалеет, что является всего лишь человеком и не может сделать нечто великое.

4. Механические монстры, роботы, супергерои, победить которых просто невозможно. Их задача состоит в спасении от вторжения из Галактики. Человек преклоняется перед Великим Роботом, который побеждает врага. Победа достается ему не благодаря уму, хитрости, доброте или тому, что является человеческим даром. Он побеждает лишь потому, что находится на другой ступени техницизма. Ребенок обязан отрицать свою собственную внутреннюю силу, он должен подстраиваться под общий стандарт, уважая как абсолютного вождя кого-то чуждого, внеземного. Ребенок переживает процесс, когда он как бы предает свое внутреннее, естественное «Я».

Здоровый ребенок захвачен мультипликацией благодаря естественному любопытству. Роботизированный ребенок осуществляет контакт с чем-то таким, что идентично тому, что находится внутри его самого, но, когда мультфильм заканчивается, ребенок чувствует себя опустошенным. Символы на экране как бы впитали в себя его эмоции, а что касается энергии ребенка, то она ушла впустую, в пустой символ. Эффект бесполезности такого фильма можно подтвердить тем, как в дальнейшем в игре ребенок начинает подражать своему любимому персонажу. Такая игра носит стереотипный характер, в ней нет творческой новизны, свойственной здоровой игре. Взрослый может вмешаться в этот процесс, помогая ребенку выявить несоответствие видео- и аудиоряда эмоциональным проявлениям героев, показывая однобокость сюжетов и характеров. Л. Лоринзелли рассказывает о том, как ей удалось сокрушить миф известной, нашумевшей мультипликационной героини - красивой, благородной, сладкой, но такой несчастной девочки Кенди. Она показала детям, присутствующим на просмотре, что то, что они видели, - не красота, а глупость, что поведение героини фальшиво и стало единственным источником ее бед и несчастий. Дети прекрасно это поняли.

По аналогичной схеме можно провести анализ влияния средств массовой информации на ребенка, позитивное и негативное влияние телевидения на него.

Вопросы и задания

1. Каковы отличительные особенности игры?
2. Какие функции игры вы знаете?
3. Какие особенности присущи игре дошкольника, младшего школьника, подростка?
4. Какой смысл может иметь игра для взрослых?
5. Приведите примеры использования игр на уроках.
6. Проанализируйте типичные игры современных детей (старших дошкольников, младших школьников, подростков, старших школьников). Опишите их психологические функции и значение в развитии личности.
7. На консультацию к психологу пришла мама с мальчиком 7 лет. С ее слов мальчик боится оставаться в комнате один, вечером не ложится спать, требуя, чтобы с ним на всю ночь оставались взрослые. Можно ли использовать игру для снятия страхов ребенка?
8. Разработайте программу коррекции памяти (внимания, мышления) детей младшего школьного возраста, используя в качестве основного метода игру.
9. Дайте психологический анализ высказыванию К.Д. Ушинского: «У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет, гладит; у другой - валяется на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей - бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки».
10. Подумайте, какие игры можно использовать в групповой работе для формирования у подростков умений и навыков эффективного общения.

План семинара

«Игра и ее роль в развитии личности»

1. Сущность и функции игры.
2. Развитие мотивационно-потребностной сферы в игре.

3. Игра и развитие познавательной сферы.
4. Игра и развитие произвольного поведения.

План семинара

«Игра как метод психологической коррекции»

1. Анализ подходов к использованию игры как метода психологической коррекции.
2. Игра и коррекция познавательной сферы.
3. Игра и коррекция эмоционально-личностных проблем ребенка.
4. Влияние СМИ на формирование личности ребенка.

Основная литература

1. Игры - обучение, тренинг, досуг / Под ред. В.В. Петрушинского. М., 1994.
2. Карабанова О.Л. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
3. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Ярославль, 1996.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
5. Лэндрет Д. Игровая терапия. Искусство отношений. М., 1994.
6. Окландер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психотерапии. М., 1997.
7. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. М., 1980.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
9. Шмаков С.А. Игры учащихся - феномен культуры. М., 1994.

Дополнительная литература

10. Аркин Е.Л. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935.
11. Бабкина Н.В. Развивающие игры с элементами логики. М., 1998.
12. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста. М., 1991.
13. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
14. Гельфан Е.М., Рябинин Б.С. Игры и упражнения для маленьких и больших. М., 1969.
15. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. М., 1998.
16. Лорензини Л. Дети и мультики // Психолог и Я. СПб., 1994 (декабрь).
17. Лосева В.К., Луньков А.И. Психосексуальное развитие ребенка. М., 1995.
18. Никитин Б.Л. Ступеньки творчества, или развивающие игры. М., 1990.
19. Хейзинга И. Человек играющий. М., 1992.

Воспитание личности в изобразительной деятельности

Рисование - сложная синтетическая деятельность, в которой обнаруживается формирующаяся личность ребенка и которая оказывает существенное влияние на формирование личности. В рисунках детей выражаются и их двигательный опыт и представления об окружающем мире, отражающие особенности детского восприятия и мышления, отношение ребенка к изображаемому, эмоциональные впечатления, вызываемые у него предметами и событиями [2].

Изобразительная деятельность является продуктивной деятельностью, которую ребенок осваивает к трем годам. До двух с половиной лет дети, как правило, бесцельно черкают карандашом по любой поверхности. В возрасте 3 лет дети начинают рисовать отдельные формы: линия, спираль, круг, квадрат, крест, треугольник и т.п. В 4 года дети способны уже объединять отдельные формы в сочетания по замыслу, знаменуя начало стадии предметного рисунка. Первым рисунком обычно бывает человеческая фигура, затем следуют рисунки цветов, животных, домов, автомобиля, корабля.

В процессе рисования совершенствуются рисовальные движения руки, «техника» восприятия и анализа изображаемого предмета. Например, рисунок фигуры человека у 3-летнего ребенка представляет собой круг или овал (голова), к которому непосредственно присоединяются ноги.

Постепенно к фигуре «головоногого» человека добавляются глаза, черточка, обозначающая рот или нос. К 4 годам между головой и ногами появляется еще один овал или прямоугольник - туловище. В этом же возрасте дети начинают рисовать элементы одежды. В 5 лет руки и ноги человечка дети начинают рисовать уже двойными линиями, а не палочками, как было до этого. Появляются ступни на ногах и пальцы на руках. К 6 годам количество деталей на рисунке еще более возрастает - дети часто рисуют уши, волосы, шею, иногда шляпку на голове. Рисунок становится более пропорциональным и законченным. В 7 лет некоторые дети переходят от аналитического способа рисования к синтетическому.

При аналитическом способе рисования дети конструируют фигуру человека из отдельных частей, пририсовывая к ней то одну деталь, то другую. При синтетическом способе фигура человека замысливается и изображается как единое целое: учитываются точные пропорции фигуры. Переход на синтетический способ рисования свидетельствует о развитии символического мышления ребенка, его способности изображать на рисунке то, что он видит в реальности. Нередко рисунок начинает терять детали, становится все более схематичным: например, ребенок уже не вырисовывает каждый пальчик, а может изображать кисть руки в виде варежки. На 8-м году жизни количество схематичных рисунков растет, что свидетельствует о стремлении ребенка выделить наиболее важные признаки изображаемого объекта и о способности абстрагироваться от несущественных. Указанную выше динамику развития рисунка можно представить в виде следующей схемы.

Этапы изобразительной деятельности дошкольника состоят из:

Доизобразительного этапа, в который входят 2 стадии: 1-я стадия: стадия каракулей (до 2 лет); 2-я стадия: стадия последующей интерпретации (от 2 до 3 лет).

Изобразительного этапа, тоже включающего 2 стадии: 1-ю стадию: рисунки с примитивной изобразительностью (3-5 лет); 2-ю стадию: схематические детские рисунки (6-7 лет).

Содержания рисунка - каракулей - каракулей с названием - создание примитивной формы - рисунки с примитивной выразительностью - схематические рисунки – изображение существенных признаков объекта.

Рисунок наряду с интеллектуальными и двигательными способностями отражает и эстетические способности. Он передает отношение автора к изображенному. Очень важную роль играет подбор красок и сюжета выбираемых ребенком рисунков. Ребенок способен изобразить на рисунке существенные признаки, принадлежащие объекту рисования. Среди детей выделяют *два типа рисовальщиков*: предпочитающих рисовать отдельные предметы и склонных к разворачиванию сюжета. Есть еще дети, для которых процесс рисования включен в игру, в общение, и те, которые, не обращая ни на кого внимания, сосредоточены на своем рисунке.

Занятия изобразительной деятельностью развивают восприятие, мышление, волю, внимание, могут служить хорошим средством стимуляции воображения, зрительной памяти. Известно, что художественная деятельность оказывает огромное влияние на ребенка. «Бывает, что наиболее «примитивная», с точки зрения взрослого, «уродливая» работа более значима для ребенка, чем прекрасно выполненная, на взгляд взрослого, или хорошая работа. Ребенок может найти себя в рисовании, и таким способом будет снят эмоциональный блок, тормозящий его развитие. У ребенка возникнет самоидентификация, возможно, впервые в его творческой работе. При этом изменение в его развитии гораздо важнее, чем конечный продукт - рисунок.

Рисунок можно использовать для диагностики и коррекции эмоционально-личностных проблем ребенка. Возможности рисунка как средства диагностики были рассмотрены в параграфе «Методы педагогической психологии».

В психологической коррекции целесообразно предложить ребенку рисовать на заданную тему, используя цветные карандаши. Сначала ребенку предлагается порисовать на нейтральные темы: «Зима», «Кем я хочу стать» и др. Специальные темы для рисования: «Самое плохое или хорошее», «Что мне снится страшное», «Чего я боюсь днем». В рисунке ребенок так же, как в игре, выразит свои проблемы, снимет их аффективную насыщенность. Персонаж, несущий угрозу ребенку, может быть заштрихован, рисунок можно порвать на мелкие кусочки и выбросить, т. е. в такой символической форме как бы избавиться от страха. При рисовании не стоит брать тему смерти - это возрастной страх, который со временем должен уйти сам. Через несколько дней можно провести обсуждение рисунков. Отрицание страха подкрепляется похвалой. Если же проблема сохраняется, то ребенок должен найти поддержку и понимание со стороны взрослого. Важно, чтобы ребенок попробовал нарисовать себя не испытывающим страха.

А.И. Захаров [1] отмечает, что коррекционный потенциал этого метода таков: в 50% случаев для девочек и 60% у мальчиков. Искренность и непосредственность в выражении чувств украшают детский рисунок и делают его незаменимым в воспитании личности.

Вопросы и задания

1. Какие этапы развития изобразительной деятельности детей можно выделить?
2. Как влияет изобразительная деятельность на развитие познавательных процессов?
3. Используйте методику «Рисунок человека» с тремя детьми разного возраста (стадий дошкольник, младший школьник, подросток). Проанализируйте конкретные результаты.
4. Опишите возможности рисунка как метода коррекции эмоционально-личностных проблем ребенка.

Основная литература

1. Захаров А.И. Профилактика детских неврозов. М., 1977.
2. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология. М., 1995. С. 239-245.

Дополнительная литература

4. Алещенко М.В. О чем рассказал детский рисунок: Заметки психолога // Начальная школа. 1992. № 4.
5. Лосева В.К. Рисуем семью: Диагностика семейных отношений. М., 1995.
6. Полуянов Ю.Д. Дети рисуют. М., 1988.

План семинара

«Воспитательные, диагностические и коррекционные возможности изобразительной деятельности»

1. Значение изобразительной деятельности для жизни ребенка.
2. Рисование и развитие личности.
3. Рисование и формирование познавательных процессов.
4. Диагностические и коррекционные возможности детского рисунка.

Влияние сказки на формирование личности

Важное значение для развития ребенка, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте, имеет сказка. Сказка вбирает и хранит в себе народную мудрость, особенности национального характера, общечеловеческие ценности и идеалы. *Сказка - повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил*, - говорится в словаре С.И. Ожегова.

Существуют различные гипотезы происхождения сказки. *Антропологический подход* видит в сказке непосредственное отражение некогда живых представлений и обычаев, со временем забытых и сохранившихся в виде пережитков. *Лингвистический подход* анализирует эволюцию сказки как устной традиции народного творчества. Исходя из анализа формальной структуры сказки, универсальной для многих культур, лингвисты приходят к выводу о едином источнике возникновения сказки и ее распространении в разных культурах. *Психоаналитический подход*, возводя сказку к древним мифам, магии и снам, приписывает ей выражение подавляемых желаний и комплексов человека.

Возрастом сказок является дошкольный возраст. Сказки -наиболее любимый ребенком литературный жанр, имеющий большое значение в развитии ребенка. Герои сказок просты и типичны, они лишены индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристики исчерпываются двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Выдающийся психоаналитик и психиатр Б. Бетелльхейм написал книгу «Полезность и значение волшебной сказки», где обобщил опыт использования сказки для

психотерапевтического воздействия на ребенка. Он считал, что причиной нарушений в развитии ребенка является потеря смысла жизни и обрести его может помочь сказка. Она должна завладеть вниманием ребенка, возбудить его любопытство, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, тем самым способствовать повышению уверенности в себе и своем будущем.

Особенно важна народная сказка, передающаяся из поколения в поколение. Она претерпевает изменения, вносимые народом. Над сказкой трудятся миллионы людей, отбрасывая ненужные детали, что делает ее сгустком человеческой мудрости, опыта, результатом работы человеческого сознания и подсознания. Сказка является элементом культуры народа, отражая его жизненную философию. Исследователи русских народных сказок отмечают их особенности: поэтичность, остроумие, задушевность, правдивость, сочетание детской наивности с глубокой мудростью, реалистичным взглядом на жизнь. Авторская сказка в большей степени отражает индивидуально-психологические черты и проекции того, кто ее писал.

По мнению Д. Соколова [5], народные сказки характерны тем, что:

- время появления основных сюжетов сказки неустановимо. В масштабах человеческой культуры - очень давно;
- сказки передаются от старшего поколения к младшему в виде «пакета» с основными зафиксированными сюжетами;
- сказки являются, возможно, самой устойчивой формой передачи информации в культуре. Сказки живут в культуре. В отличие от мифов, которые также являются сгустком человеческого опыта, сказка понятна ребенку, ее герои достижимы для него. Мифы часто пессимистичны, несправедливы (миф о Эдипе заканчивается гибелью двух главных героев, миф о Ниобе - смертью ни в чем неповинных ее детей);
- сказки могут служить матрицами и источником информации при образовании основных форм поведения и жизненных сценариев;
- сказки влияют на человека преимущественно на бессознательном уровне.

Психологический анализ сказок

Бихевиоральный подход рассматривает сказку как описание возможных форм поведения. Чисто прагматически сказка может объяснить ребенку «что будет, если...». Сказка про колобка объясняет ребенку как далеко можно уйти от родителей. Золушка - как важно влияние труда на счастливую жизнь.

Трансактный анализ обращает внимание на ролевые взаимодействия в сказках и манипуляции. Каждый персонаж может описывать реального отдельного человека или отдельную роль, которую может играть человек, или даже брать в основу жизненного сценария. Эрик Берн прекрасно описал, как может вести себя в жизни Красная Шапочка или Спящая Красавица. Сказка про хитрую лису, глупого волка и удачливого зайца может стать описанием обычной семьи из мамы, папы и сына. Психосинтез рассматривает героев сказки как субличности, части «Я» одного человека.

Важной чертой сказки является трансформация. Некто маленький и слабый вначале к концу превращается в сильного, значимого и во многом самостоятельного. Это история о повзрослении. К. Юнг называл основным мотивом сказки процесс индивидуации. Можно сказать, что ребенка сказка движет вперед, а взрослого возвращает назад, в детство.

Экзистенциальный подход к сказке обращает внимание на такие стороны человеческого бытия, как выбор (стоит герой на распутье - по одной дороге пойдешь - коня потеряешь, по второй - смерть свою найдешь, по третьей пойдешь - себя потеряешь); отношение к смерти, умение принимать решения, способность быть свободным и независимым.

Гипнотическая школа обращает внимание на сходство между наведением транса и прослушиванием, проживанием сказки. Сама атмосфера почти одна и та же: ребенок слушает сказку, засыпая, от человека, которому он доверяет; речь ритмичная, в ней повторяются непонятные формулы (присказки). Соответственно сказка может не только предлагать, но и внушать модели поведения, ценности, убеждения, жизненные сценарии.

Психологические механизмы влияния сказки на развитие ребенка

1. ***Механизм идентификации.*** По определению К. Юнга, идентификация - это бессознательная

проекция какой-либо личностью себя на нечто иное, будь то другая личность, какое-либо дело, местоположение или что-нибудь другое, способное обеспечить или причину, или способ существования. В русских народных сказках главным героем, как правило, является младший из трех братьев, дурак, падчерица, т. е. герой, чем-либо обделенный и вызывающий сочувствие и сопереживание читателя. Ребенку легче отождествить себя с неумелым, внешне непрigлядным персонажем, чем с сильным и уверенным в себе героем (как в мифах). Ребенок может без труда занять позицию героя произведения, попытаться преодолеть стоящие на его пути препятствия. Малышу легче понимать смысл сказки, если он может опираться не только на словесное описание, но и на изображение. Именно поэтому первые детские книжки должны быть с картинками. В возрасте 2-3 лет ребенку читают первые сказки - «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба», «Теремок», в которых обязательно присутствие маленького съедобного персонажа, героев, олицетворяющих родителей («Жили-были дед да баба...»), и отрицательных персонажей, основная задача которых: «съесть» главного героя. Сказки заканчиваются «не в пользу» главного героя - вытягивают «на свет» репку («Репка»), разбивают родители яйцо («Курочка Ряба»), съедает колобка отрицательный персонаж («Колобок»). Сюжеты этих сказок отражают определенную последовательность событий: рождение («Репка»), взаимоотношения с родителями («Курочка Ряба»), взаимоотношения с незнакомыми («Колобок»). Благодаря сказке ребенок проигрывает ситуацию рождения, разрыва с матерью, ухода от родителей.

2. Освоение морально-этических норм поведения. В русских народных сказках женский образ наполняется такими качествами, как трудолюбие, домовитость, скромность, терпение («Рукодельница», «Марья-искусница»). Сказки наполнены ситуациями морального выбора. Благодаря сказке ребенок понимает, что есть добро и что есть зло. Плохой герой совершает отрицательные поступки, хороший - добрые.

3. Решение эмоционально-личностных проблем ребенка через снятие их уникальности. Персонажи сказок подвергаются испытаниям, они не всегда успешны в своих действиях, что позволяет ребенку прожить эти ситуации вместе с ними.

4. Получение нового опыта через сказку. Сказка предлагает ребенку различные модели поведения. В результате прослушивания, прочтения или драматизации сказки ребенок строит внутренние модели внешнего мира. Через сказку он приобретает качества, необходимые для решения трудных ситуаций. В каждой сказке заложено противоречие, столкновение

добра и злого начала. Выход из ситуации зависит от использования различных ресурсов.

5. Катарсис и снятие психоэмоционального напряжения. Сказочные сюжеты представляют метафоры смутных чувств, живущих в душе ребенка, которые не поддаются эмоциональному выражению. Снятие эмоционального напряжения происходит в следующей последовательности: нарастание напряжения, его пик, расслабление. Сюжет многих сказок построен в этой же логике: встреча с противником, борьба, победа героя. Примерами таких сказок являются «Лягушка-царевна», «Кашей Бессмертный», «Змей-Горыныч».

6. Решение задач возраста посредством сказки. Каждый возраст имеет свою психологическую задачу. Именно поэтому для каждого возраста свои сказки. В 2-3 года (на оральной стадии развития) - стремление к аутоэротическому наслаждению на фоне страха деструктивных влечений отражается в особенностях сказочных сюжетов («Колобок»). В возрасте 4-5 лет при преодолении родительских запретов решаются бессознательные конфликты, попадания в экстремальные ситуации и выход из них. Победа достигается благодаря уму и хитрости главной героини («Маша и Медведь»), содействию помощников («Гуси-лебеди»), помощи со стороны родителей («Волк и семеро козлят»). Эти сказки формируют у ребенка чувство уверенности в себе, доверие к родителям, умение разрешать трудные жизненные ситуации.

Возраст 5-7 лет связан с появлением Эдипова комплекса и комплекса Электры, с совершенствованием супер-Эго и расширением защитных механизмов Эго. На этой стадии появляются сказки для мальчиков и девочек. В сказках для мальчиков отсутствует мать. Как правило, это сказки об отце и трех сыновьях. Для девочек - сказки о мачехе и падчерице. В этом возрасте детям обычно читают волшебные сказки. У ребенка начинает формироваться нравственное сознание; он пытается разобраться в таких категориях, как «хорошо» и «плохо», «добро» и «зло». Обратим внимание на то, как много ябед среди 5-7-летних детей. Дети делают это не из вредности, а из желания поставить все на свои места; если они замечают, что кто-то ведет себя, с их точки зрения, «неправильно», то торопятся сообщить об этом факте родителям или педагогам. Тем самым они как бы убеждаются в правильности своих

моральных суждений. Возраст 5-7 лет также связан с формированием половой идентичности, понимания своей половой принадлежности, основанной не на случайных признаках («я ношу брюки, поэтому я - мальчик»), а на подражании взрослым. Отсюда сказки, адресованные мальчикам: «Царевна-лягушка», «Сивка-Бурка», «Иван-царевич и Серый волк» и др., и девочкам: «Морозко», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Крошечка-Хаврошечка», сказки о мачехе и падчерице. В мачехе проецируются страх и нелюбовь к собственной матери. В сказках присутствует глубокая эмоциональная связь главной героини с отцом и ненавистное отношение к матери. Сказки дают возможность девочке выразить амбивалентные чувства по отношению к матери.

Сказка как метод психологической диагностики

Сказку можно использовать как диагностический инструмент в работе с детьми, которые уже умеют говорить. Для этого был создан тест «Сказка».

Детям предлагается незаконченная сказка, которую надо завершить. Ребенок идентифицирует себя с главным персонажем и проявляет свои эмоциональные реакции. При проведении теста создается спокойная, доброжелательная обстановка. Желательно, чтобы ребенок сам попросил рассказать ему сказку. Не следует комментировать ответы ребенка и торопиться, говоря «Слушай другую сказку». Если ребенок проявляет тревогу, эмоциональную напряженность, слушая сказку, прервите его и попробуйте провести тест в другой раз. Обращайте внимание на интонацию, темп речи, на поведение ребенка. Этот тест не так просто поддается интерпретации. Вы должны хорошо знать ребенка, его актуальное состояние, отношения с близкими. Ответы детей делятся на патологические и нормальные. Мы отказались от термина «патологические», так как он кажется нам в данном контексте не совсем правомерным.

Первая сказка: «Птенец»

Цель: выявить степень зависимости ребенка от одного из родителей или от обоих вместе.

«В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенец. Вдруг налетел сильный ветер, ветка ломается, гнездышко падает вниз: все оказываются на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую. Что будет делать птенец?»

Правильные ответы: «Он тоже полетит и сядет на какую-нибудь ветку», «Полетит к маме, потому что испугался», «Полетит к папе, потому что он сильнее», «Останется на земле, будет звать на помощь, и папа (мама) прилетит и заберет его» и т.д.

Неправильные ответы: «Умрет во время падения», «Умрет от голода (холода, дождя...)», «О нем все забудут и кто-нибудь на него наступит» и т.д.

Вторая сказка: «Годовщина свадьбы родителей»

Цель: понять, ревнует ли ребенок своих родителей, чувствует ли себя обделенным из-за любви родителей друг к другу.

«Празднуется годовщина свадьбы родителей. Мама и папа очень любят друг друга и хотят весело отметить праздник, пригласив друзей и своих родителей. Во время праздника ребенок встает и один идет на улицу. Что произошло, почему он ушел?»

Правильные ответы: «Пошел за цветами для мамы», «Пошел немного поиграть», «С взрослыми стало скучно, он решил поиграть один (или с друзьями)» и др.

Неправильные ответы: «Ушел потому, что разозлился», «Хотел остаться один», «Никто не обращал на него внимания, и он решил уйти».

Третья сказка: «Ягненок»

Цель: анализ детских переживаний, связанных с отнятием ребенка от груди. Второй вариант сказки дает возможность проанализировать наличие (или отсутствие) чувства ревности к младшему брату (сестре).

Первый вариант: «Жила-была овца со своим ягненком. Ягненок был большой и даже ел травку. Вечером мама давала ему немного молока, которое он очень любил. Но однажды мама осталась без молока и не смогла покормить его. Что делать ягненку?»

Правильные ответы: «Будет есть больше травки», «Заплачет, а потом станет есть больше травки», «Пойдет к другой овечке и попросит у нее молока».

Неправильные ответы: «Умрет от голода», «Пойдет к другой овце и больше не вернется к своей маме»; «Будет так сильно плакать, что мама достанет где-нибудь молока и принесет ему».

Второй вариант: рассказывается та же история, но после фразы «... он очень любил» следует:

«Однажды маме принесли другого, совсем маленького ягненка, который пьет только молоко, потому что еще не умеет есть травку. Тогда мама говорит старшему ягненку, что ему придется обойтись без молока, потому что у нее не хватит молока на обоих ягнят, и с этого дня он должен будет есть только травку. Как поступит ягненок?»

Правильные ответы: те же, что в первом варианте и «Постарается есть меньше молока и больше травки», «Немного покапризничает, но полюбит маленького ягненка» и т.д.

Неправильные ответы: те же, что и в первом варианте и «Постарается прогнать маленького ягненка», «Найдет другую маму для маленького ягненка», «Будет бить маленького ягненка».

Четвертая сказка: «Похороны»

Цель: выявление отношения ребенка к смерти, а также к агрессивности и стремлению к разрешению конфликтов смертью.

«По улице идет похоронная процессия, и все спрашивают, кто умер. Кто-то показывает на один из домов и говорит: «Умер человек, который жил в этом доме». «Кто же умер?»

Правильные ответы: «Незнакомый человек.», «Дедушка (бабушка) какого-то ребенка», «Человек, который был очень болен», «Старик (старушка)» и т.д.

Неправильные ответы: «Мальчик (девочка)», «Папа (мама) одного ребенка», «Младший (старший) брат (сестра) одного ребенка» и т.д.

Пятая сказка: «Страх»

Цель: выявить характер, содержание и направленность детских страхов.

«Один мальчик говорит себе тихо-тихо: «Как страшно!». Чего он боится?»

Правильные ответы: «Вел себя плохо и теперь боится наказания», «Боится темноты», «Боится какого-то животного», «Он не боится, а просто пошутил».

Неправильные ответы: «Боится, что придет вор и ударит его ножом», «Чудовище хочет его съесть, потому что он плохой мальчик», «Боится дьявола». Эти и аналогичные ответы надо обсудить с ребенком, уточнить, что он имел в виду, когда говорил о чудовищах, дьяволах. Голос взрослого должен быть спокойным, вселяющим в ребенка уверенность.

Шестая сказка: «Слоненок»

Цель: выявить трудности, возникающие в психоэмоциональном развитии мальчика.

«У одного мальчика есть слоненок, очень приятный, с хорошеньким хоботком. Однажды, войдя в свою комнату, мальчик видит, что в слоненке что-то изменилось. Что у него изменилось и почему?»

Правильные ответы: «Слоненок в шутку перекрасился в другой цвет», «Он не изменился, он просто вырос», «Он ушел, потому что ему надоело сидеть в закрытой комнате» и др.

Неправильные ответы: «Слоненок вел себя плохо, поэтому у него отвалился хобот», «Хобот ему мешает, и он не знает, что делать», «Слоненок умер» и др.

Седьмая сказка: «Песочный домик»

Цель: анализ характера отношения ребенка к вещам, которые он воспринимает как свою собственность. Предлагается детям 2-4 лет.

«Один мальчик построил из песка красивый домик, довольно просторный, чтобы можно было играть там одному. Он построил его сам и очень гордился этим. Мама просила подарить ей домик, потому что он ей понравился. Как поступит мальчик, оставит домик себе или подарит маме?»

Правильные ответы: «Немножко поиграет, а потом подарит маме», «Поделит с мамой», «Отдаст маме, но иногда будет просить обратно, чтобы поиграть».

Неправильные ответы: «Захочет оставить себе, потому что домик очень красивый», «Поиграет, а потом разрушит», «Будет жить в домике всю жизнь».

Восьмая сказка: «Прогулка»

Цель: анализ характера отношений ребенка с родителем противоположного пола («эдиповы» отношения) и соперничества с родителем своего пола.

Лучше, если эту сказку зачитает для ребенка родитель противоположного пола.

«Один мальчик ушел с мамой погулять в лес, они очень довольны. Возвращаясь домой, они видят, что у папы изменилось выражение лица. Какое выражение лица у него и почему?» (Девочке рассказывается, что одна девочка пошла погулять с отцом...)

Правильные ответы: «У него довольное лицо, потому что они вернулись домой», «У него было сердитое лицо, потому что они долго отсутствовали и он беспокоился за них» и др.

Неправильные ответы: «Он заболел, пока они отсутствовали», «Он плакал, потому что боялся, что они больше не вернутся», «Он рассержен, потому что тоже хотел пойти на прогулку, но мальчик был против» и т.д.

Девятая сказка: «Новость»

Цель: выявление скрытых желаний ребенка, неосознанных страхов и тревожности.

«Один мальчик возвращается с прогулки (со двора, от друзей или родственников, выбирается ситуация, наиболее подходящая для конкретного ребенка), и мама ему говорит: «Наконец-то ты пришел. Я должна сообщить тебе одну новость». Какую новость хочет сообщить ему мама?

Правильные ответы: «Вечером придут гости», «Мама узнала что-то важное по радио и телевидению», «Кто-то позвонил и сообщил приятную новость (пригласили в гости, на день рождения, кто-то выздоровел и т.д.)» и др.

Неправильные ответы: «Кто-то в семье умер», «Мама хочет что-то запретить мальчику», «Мама сердится, потому что мальчик опоздал» и др.

Десятая сказка: «Плохой сон»

Цель: обнаружить связь с ответами в других сказках.

«Однажды утром один мальчик резко просыпается и говорит: «Я видел очень плохой сон». Какой сон увидел мальчик?»

Правильные ответы: «Я не знаю», «Ему приснилось, что он заблудился», «Ему приснилась Баба-Яга (Кашей Бессмертный), «Ему приснился страшный фильм» и т.д.

Неправильные ответы: «Ему приснилось, что папа (мама) умерла», «Ему приснилось, что он умер», «Ему приснилось, что его хотели бросить под машину» и т.п.

Анализируя ответы в этой сказке, мы стараемся понять, не проявляются ли в ней те же чувства (страхи, тревоги), что и в предыдущих. Ведь плохие сны снятся иногда всем.

Данные приведенного теста нельзя воспринимать однозначно. Необходимо иметь как можно больше дополнительных источников информации о ребенке.

Сказка также может быть использована для психологической коррекции и психотерапии в комплексе с игротерапией, куклотерапией, драматизацией, психогимнастикой. С точки зрения Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [8], сказкотерапия - синтез достижений психологии, педагогики, психотерапии и философии. Ею выделено четыре этапа в развитии сказкотерапии: устное народное творчество, собирание и исследование сказок и мифов, психотехнический (применение сказки для психодиагностики, коррекции и развития личности) и интегративный (формирование концепции сказкотерапии как природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы, проверенной многими поколениями). И. Бачков [1] предлагает использовать психологические сказки (психосказки) для раскрытия перед ребенком глубин его собственного мира, развития его самосознания, знакомства с основными психологическими понятиями. При этом психолог, балансируя на грани литературного творчества, дидактической работы и психотерапии, создает сказочное психологическое пространство, понятное ребенку [1], [5].

В качестве метода психологической помощи детям используется техника совместного рассказывания. Психолог предлагает ребенку рассказать историю, затем рассказывает историю собственного сочинения, в которой представлены те же персонажи, но разрешающая часть рассказа более эффективна. Важно понять то, как история связана с жизнью ребенка, какое проблемное поле она описывает.

В. Окландер [3] предлагает использовать магнитофон для того, чтобы имитировать сеанс радиопередачи. Психолог в микрофон сообщает о начале детской радиопередачи «Час рассказа» и представляет гостя (ребенка), находящегося в студии. Начинается диалог с вопроса о возрасте гостя. Ведущий передает слово гостю с просьбой рассказать историю. Когда ребенок заканчивает рассказ, ведущий рассказывает свой с теми же персонажами, заканчивающийся поучительным выводом.

Пример из консультативной практики В. Окландер:

Ребенку, проявляющему агрессию по отношению к сверстникам, предлагается рассказать историю.

Бобби (Б.) (шепотом, после длительной паузы). Я не знаю, что говорить.

В. Окландер. Я помогу тебе. «Когда-то в далекие времена здесь была...»

Б. Акула...

В.О. И эта акула...

Б. Любила есть людей...

В.О. Что же произошло?

Б. Она плавала в океане, поедая людей. Вот и все.

В.О. Это только начало. Нам нужны середина и конец.

Б. Хорошо. Она увидела нескольких рыбаков и испугала их. Они выпали из лодки, и акула съела их. Затем она уплыла в море далеко, где очень далеко. Конец.

В.О. Спасибо тебе большое за прекрасный рассказ. Какой урок можно из него извлечь?

Б. Я не знаю.

В.О. Хорошо. Теперь моя очередь. Когда-то давным-давно жила-была акула, которая плавала, поедая людей. Она съедала каждого, кто попадался ей на глаза. Некоторые рыбаки были настолько напуганы, что начинали грести изо всех сил. Все боялись ее. Боялись и другие рыбы и другие акулы, потому что она иногда пыталась съесть и их. Очень скоро все это ей надоело. Она захотела играть, но не было никого, кто бы играл с ней. Все уплывали от нее.

Б. И что было дальше?

В.О. Она не знала, что делать. Наконец она отправилась к королю акул через подводную пещеру с выходом в океан и спросила его, что ей делать. Король акул сказал: «Ты должна найти кого-нибудь, кто не будет тебя бояться, кто будет верить тебе, кто, увидев тебя, захочет подружиться с тобой. Кое-кто, кто не боится тебя, возможно, будет играть с тобой». И акула спросила: «Где я найду такого человека?». Король акул ответил, что он должен подумать об этом.

Б. (громким шепотом, стараясь не говорить в микрофон) Я знаю! Новорожденный младенец.

В.О. Итак, акула выплыла, чтобы поискать кого-нибудь, кто поверил бы ей. Вскоре она подплыла к большой лодке, а в ней семья с новорожденным младенцем. Когда люди увидели акулу, все побежали прятаться в каюту, в спешке забыв ребенка. Акула начала проделывать разные трюки, чтобы позабавить малыша. Ребенок смеялся и ворковал. Когда его родители увидели это, они вернулись обратно и подружились с акулой, потому что она была дружелюбной и не собиралась причинять им вред. Так они стали друзьями, и акула была очень счастлива. Конец. Из моего рассказа можно извлечь урок: если вы хотите быть в дружбе с людьми, вы сами должны вести себя дружелюбно.

Б. Можно мы послушаем это снова?

В другом варианте использования метода сочинения сказок и рассказов детям предлагается выбрать сюжетную картинку из Детского апперцептивного теста и сочинить по ней историю. Возможно также сочинение сказки по кругу. Ведущий или ребенок предлагает начало сказки, второй ребенок продолжает и так далее. Можно помочь ребенку решить его проблему, сочинив сказку-однодневочку по следам событий, произошедших сегодня с ребенком.

Сказка может быть использована и в работе со взрослыми.

Пример из консультативной практики.

Фрагмент работы группы личностного роста

Во время работы группы консультант предлагает участникам рассказать сказки о своей жизни. Одна из участниц рассказывает свою сказку и готова обсудить ее с другими.

«Жила-была на свете маленькая птичка. Она любила петь песни, сидеть на ветках цветущих кустарников и подолгу говорить на своем птичьем языке с подругами. Но однажды мимо шел большой пушистый кот, который, неожиданно подпрыгнув, схватил ее за лапку и стащил на землю...»

Во время обсуждения была установлена связь сказки с проблемой участницы. После того как она довольно поздно вышла замуж, ей пришлось коренным образом пересмотреть свои установки на жизнь, менять привычки. Муж требовал от нее полного подчинения своим интересам, запрещал ей встречаться с подругами, что переживалось ею очень болезненно. Муж в ее представлении - тиран, а она - жертва, обреченная на оправдания и объяснения мужу своих поступков. После обсуждения участница стала пробовать досочинить сказку, причем сама использовала разные варианты: от поедания птички кошкой до катания птички верхом на мышке. В эти моменты, пробуя различные варианты построения сюжета, она смеялась и пыталась посмотреть на происходящее глазами различных персонажей сказки. Особенно ее позабавил образ птички, катающийся верхом на коте. На следующих встречах она периодически хохотала, представляя, как катается верхом.

Таким образом, с помощью сказки удалось: в безопасной форме создать условия для описания женщиной ситуации и вербализации ее проблемы в метафорической форме;

уменьшить тревогу и напряжение по отношению к ситуации (клиент был выведен за пределы ситуации и анализировал ее со стороны);

были предложены и проанализированы различные способы видения ситуации и ее и разрешения клиентом с помощью группы;

достигнут катарсический эффект и решение проблемы.

Вопросы и задания

1. Назовите психологические механизмы, которые лежат в основе влияния сказки на ребенка.
2. Какие особенности присущи русским народным сказкам?
3. Чем отличаются авторские сказки от народных?
4. Каковы диагностические возможности сказки?
5. Как может использовать психолог сказку в работе с детьми разного возраста? Проиллюстрируйте свой ответ примерами.
6. Дайте анализ высказывания В. Гюго: «Литература - это руководство человеческого разума человеческим ростом».
7. Воспитатель 4-го отряда (возраст детей 8-9 лет) летнего оздоровительного лагеря обратилась к психологу с просьбой помочь ей выбрать правильную стратегию и тактику поведения по отношению к детям, рассказывающим по вечерам и ночам страшные истории сверстникам. Проанализируйте особенности этого возраста, причины этой ситуации и возможные выходы из нее.
8. Сочините сказку, которая помогла бы ребенку 7-8 лет научиться дружить с ребятами.
9. Проанализируйте психологический смысл сказки «Колобок», «Красная шапочка» или выберите для интерпретации сказку, наиболее запомнившуюся вам с детства.

План семинара

«Психологические механизмы влияния сказки на ребенка»

1. Что такое сказка?
2. Психологические подходы к анализу сказки.
3. Механизмы влияния сказки на ребенка.
4. Сказка - инструмент диагностики и коррекции.

Основная литература

1. Бачков И.В. Сказочный потенциал // Школьный психолог. 2000 №39.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путь к волшебству: Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
3. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М., 1997.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.
5. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия. М., 1997.

Дополнительная литература

6. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя. М., 1997.
7. Балушок В.Г. Инициации древних славян // Этнографическое обозрение. 1993. № 4.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000.
9. Пропп В.Л. Морфология сказки. Л., 1982.
10. Франц М.Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. Психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. СПб., 1998.
11. Шелби Б. Тесты для детей (открой своего ребенка с помощью тестов). Тюмень. 1992.

Роль детского коллектива в воспитании личности

Влияние группы на развитие ребенка велико. Человек - существо социальное, и поэтому зависим от окружающих его людей, ребенок - существо формирующееся и развивающееся, и поэтому зависим вдвойне. На разных этапах социализации влияние группы на ребенка имеет различное значение. На дошкольника влияет прежде всего ближайшее социальное окружение (семья). При поступлении ребенка в школу - классный и педагогический коллектив. В подростковом возрасте усиливается влияние сверстников. Старшие школьники во многом зависимы от мнения дальнего социального окружения.

Рассмотрим более подробно, какое влияние оказывает классный коллектив на воспитание личности

школьника. Среди малых контактных групп, членом которых является школьник, обычно наибольшее влияние на его развитие оказывает школьный класс. В данный период жизни учебная деятельность является для ребенка ведущей, контакты с классом имеют регулярный и продолжительный характер, успешность обучения в школе обычно рассматривается как главный критерий его интеллектуального уровня, социализации и общего развития. Психологические исследования влияния класса на развитие личности школьника ведутся давно и продуктивно [2], [3], [7], [11].

Класс оказывает на формирование и развитие школьника очень большое влияние. Это связано прежде всего с возможностями, предоставляемыми классом для удовлетворения школьником базовых социальных потребностей: в общении, в самоактуализации, в общественном признании. Их реализация влияет на принятие ребенком класса, на идентификацию с ним, на осознание себя как члена данной группы, на эмоциональное самочувствие, что так или иначе влияет на мировосприятие, самооценку, на отношение к ценностям, носителем которых является класс. Под влиянием внутригруппового статуса формируются мотивы поведения школьника, его отношение к учебе и другим жизненным ценностям.

Различный внутригрупповой статус индивида по-разному действует на формирование и развитие его личностных качеств. Поскольку наибольшим влиянием обладают полярные характеристики статуса, обычно психологи обращают внимание на лиц с высоким и низким статусом.

Благополучная внутригрупповая позиция школьника ведет к расширенным контактам, развивая коммуникативные качества, формируя уверенность в себе, своих силах. Принимая ценности класса, в которые обычно включается значимость учебной деятельности, ребенок старается лучше учиться, что ведет к ускоренному когнитивному, интеллектуальному развитию. Однако с «благополучными» в этом отношении детьми дело не всегда обстоит хорошо. В частности, если класс принимает неприемлемые социальные ценности, для ребенка с высоким статусом и ярко выраженной реакцией группирования со сверстниками значимость взаимоотношений с одноклассниками может оказаться выше отношений со взрослыми, учебной деятельности и прочих социально приемлемых ценностей.

Вместе с тем намного больше психологических проблем возникает с детьми, чье положение в классе можно расценить как неблагополучное. Низкий внутригрупповой статус создает достаточно серьезные проблемы для социальной адаптации ребенка и формирования социально желательных качеств. Ребенок, лишенный общения со сверстниками или испытывающий коммуникативную депривацию, растет замкнутым, зачастую угрюмым. Сильно страдает его коммуникативная сфера, гаснет потребность в общении, тормозится развитие коммуникативных навыков. Переживания по поводу своего статуса влияют на эмоционально-мотивационные качества личности школьника. Не находя эмоционального сочувствия среди одноклассников, защищая себя, ребенок может пойти на отвергание не принимающих его людей, значимой для них деятельности и принимаемых ими ценностей. Устойчивые отрицательные переживания могут привести к формированию депрессивных эмоциональных состояний, акцентуаций характера и т.п.

Серьезные изменения могут происходить в мотивационной сфере: низкий внутригрупповой статус часто ведет к низкой самооценке и падению уровня притязаний. При сниженной идентификации себя с группой школьник может сформировать свою специфическую систему ценностей, терминальные ценности при этом могут не совпадать с групповыми, а инструментальные будут ориентированы на индивидуальное решение проблем. Своеобразная «принудительная интровертированность» может привести к снижению прогнозируемости поведения школьника и возможности влиять на него.

Невозможность удовлетворить потребность в общении ведет к попыткам найти коллективы сверстников, альтернативные школьному. Неприятие классом ребенка может приводить к отказу от учебной деятельности и связанных с ней объектов как значимой ценности и замене альтернативными. На практике это означает, что ребенок может переключиться со школьного общения на общение в рамках дворовой или какой-либо иной компании, отвергающей социально значимые ценности и принимающей цели асоциальные или антисоциальные. Часто такие альтернативные подростковые группировки дают оценку поступкам ребенка, противоположную принятым в школе: если в школе грубое поведение, то в таких группах грубость может рассматриваться как героизм.

Таким образом, класс оказывает на формирование и развитие личности школьника достаточно большое влияние. В зависимости от статуса, занимаемого ребенком в группе, у него может формироваться тот или иной комплекс психологических особенностей.

В работе школьного психолога исследование и коррекция внутригрупповых отношений должны занимать важное место. В качестве ориентировочных программ исследования могут быть использованы различные схемы анализа классного коллектива.

Основным методом исследования взаимоотношений в детской группе является социометрия, которая позволяет выявить статус ребенка в классе и его экспансивность, разделение класса на микрогруппы, взаимоотношения между микрогруппами, отношение микрогрупп к отдельному школьнику и школьника к этим микрогруппам, а также ряд других важных задач.

Для получения необходимых данных важно психологически грамотно провести исследование взаимоотношений: установить величину социометрического ограничения (при параметрической процедуре), выбрать необходимую систему социометрических критериев (эмоциональный - деловой, положительный - отрицательный, вертикальный - горизонтальный, коммуникативный - гностический), провести опрос, обработать и интерпретировать полученные данные, установить психологические причины выявленных проблем и разработать систему мер по их коррекции.

Работа психолога с учащимся будет зависеть от его внутригруппового статуса [4]. При работе с изолированными и отверженными необходимо выяснить причины такой позиции школьника (коммуникативная мотивация, коммуникативные навыки, ценностно-ориентационный конфликт с группой и т.п.) и определить основные направления работы с ним: индивидуальная или групповая коррекционная работа, интеграция школьника в классный коллектив и т.д.

В работе с лидерами, особенно с негативными, возможны разные направления диагностической и коррекционной работы. Такая работа требует выявления объективных и субъективных причин возникновения в группе подобного лидерства и учет этих причин в работе с индивидом и группой: наличие у негативного лидера определенных индивидуально-психологических характеристик предполагает их коррекцию; наличие определенной группы поддержки - работу с этими «приближенными» или создание условий, когда это взаимовлияние сводится к минимуму; недостатки в работе группы - их устранение, неэффективный тип управления классом - работа с руководством и т.д.

Вопросы и задания

1. Могут ли родители повлиять на статус ребенка в классе?
2. Может ли учитель сообщать ученику результаты социометрического исследования?
3. Составьте программу исследования и сформулируйте социометрические критерии для решения следующих психолого-педагогических задач:
 - а) ученица шестого класса подвергается постоянным насмешкам одноклассников;
 - б) ученик девятого класса сплотил вокруг себя группу ребят и оказывает отрицательное влияние на одноклассников, которые проявляют старание в учебе.
4. Предложите возможные способы работы с этими учениками.

План семинара «Школьник и класс»

1. Роль класса в формировании личности школьника.
2. Внутригрупповой статус и развитие личности учащегося.
3. Диагностика внутригрупповых взаимоотношений.
4. Работа по коррекции внутригрупповых взаимоотношений.

Основная литература

1. Вerezовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.
3. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
4. Смирнова А.А. Взаимоотношения в детских группах. Ярославль, 1993.

Дополнительная литература

5. Коллектив, личность ребенка, внутриколлективные отношения / Под ред. Л.И. Новиковой, В.И. Чепелева. М., 1970.
6. Коломинский Я.Л., Березовик Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
7. Луточкин А.Н. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организационной работы. М.,

- 1978.
8. Мудрик А.В. Общение школьников. М., 1987.
 9. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. Вопросы теории. М., 1978.
 10. Польская О.Я. Психолого-педагогическая характеристика учащегося и классного коллектива. М., 1972.
 11. Психологическое изучение личности школьника и класса как коллектива / Под ред. Л.И. Уманского. Кострома, 1978.
 12. Ребенок в системе коллективных отношений / Под ред. Л.В. Бусевой, Л.И. Новиковой. М., 1972.
 13. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М., 1988.

ГЛАВА 6. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ



Основные понятия психологии обучения. Учебная деятельность

Задача психологии обучения

Обучение - деятельность, обеспечивающая овладение знаниями, умениями и навыками. Обучение всегда процесс активного взаимодействия обучающего и учащегося. Обучение имеет много сторон. Психологическая сторона обучения выражается в структуре учения, его механизмах, как особой специфической деятельности; в психологических особенностях личности ученика и учителя; в психологических основах методов, способов и форм обучения.

Обучение представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих. Организация обучения разворачивается в пространстве и времени. В системе обучения активно взаимодействуют обучающий и учащийся. Это взаимодействие осуществляется путем общения, в результате которого осуществляется *учебная деятельность*. В ходе исторического развития общества накопленные знания фиксируются в различных материальных формах: предметах, книгах, орудиях труда. Процесс превращения идеального знания в материальную форму называется опредмечиванием. Для того чтобы воспользоваться этим знанием, последующее поколение должно вычленивать, понять закрепленную в орудии труда или объекте познания идею. Данный процесс носит название распредмечивания. Потребовался неординарный ум и особые способности, чтобы изобрести и создать, например, паровой двигатель. Использование требует понимания его работы, т.е. осознания той идеи, которая опредмечена в двигателе. Таким образом, поколение, которое стало пользоваться паровыми двигателями, должно распредметить идею создателя, иначе говоря, понять принцип устройства. Только при этом условии возможно использование данного предмета (парового двигателя). Учебная деятельность выступает средством, с помощью которого распредмечивается идеальное знание и формируется Общественный опыт. Познавательный характер учебной деятельности - ее существенная характеристика. Она определяет все остальные компоненты учебной деятельности, создает ее направленность: потребности и мотивы; цели и действия; средства и операции. Компоненты учебной деятельности могут превращаться друг в друга. Например, действие может стать целью или потребностью, операция выполнения контрольной работы превратиться в мотив, стимулирующий дальнейшее обучение и т.д. В таких превращениях заключена динамика учебной деятельности, стержнем которой является ее предметность. Понятие предметно-практической деятельности как преобразователя действительности служит основой научного подхода к анализу познавательных процессов.

Психологическое содержание всех составляющих учебной деятельности раскрывается в разделе

педагогической психологии - «психологии обучения».

Психология обучения - это научное направление, исследующее психологические закономерности усвоения знаний, умений и навыков, психологические механизмы научения и учебной деятельности, возрастные изменения, обусловленные процессом научения. Основная практическая цель психологии обучения направлена на поиск возможностей управления процессом учения. При этом учение рассматривается как специфическая деятельность, включающая мотивы, цели и учебные действия. В конечном итоге она должна привести к формированию психологических новообразований и свойств полноценной личности. Учение - универсальная деятельность, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. **Центральная задача психологии обучения** - анализ и разработка требований к учебной деятельности, осуществляемой учеником в педагогическом процессе. Она конкретизируется в комплексе более частных задач:

выявление связи обучения и психического развития и разработка мер оптимизации педагогических воздействий процесса;

выявление общесоциальных факторов педагогического воздействия, влияющих на психическое развитие ребенка;

системно-структурный анализ педагогического процесса;

раскрытие особенностей природы индивидуальных проявлений психического развития, обусловленных особенностями учебной деятельности.

В психологии еще не сложился единый теоретический фундамент, позволяющий проводить анализ и классификацию психолого-педагогических требований, предъявляемых к учебной деятельности. Существуют различные подходы и теории, освещающие данный вопрос. Вместе с тем можно говорить об определенных научно-психологических наработках, позволяющих определить методологические основы такого анализа.

Анализ учебной деятельности может исходить из следующих принципиальных положений.

1. Учебная деятельность отражает прогноз тех изменений, которые могут произойти в психическом развитии ученика, включенного в учебный процесс. Она определяет и систему оценки этих изменений.

2. Организация учебной деятельности предусматривает соотнесение с личностными возможностями ученика и потенциалом их развития.

3. Каждый уровень личностного развития обеспечивается специфическими формами и содержанием учебной деятельности.

Учебная деятельность имеет *структурно-системный характер*. Система - это единство компонентов и их взаимосвязей. Психологическая структура - это строение и свойство тех устойчивых факторов, которые действуют в условиях выполнения задачи организации учебной деятельности.

Структура включает в себя:

1. Компоненты деятельности, без которых она неосуществима. Сюда входят задачи и цели деятельности; ее предмет, способы принятия решения и выполнения; действия контроля и оценки деятельности.

2. Взаимосвязи между указанными компонентами. Взаимосвязаны могут быть воздействия, операции, элементы функциональной организации, оперативные системы отображения и т.д.

3. Динамика установления указанных взаимосвязей. В зависимости от регулярности активизации связей формируются симптомокомплексы психических процессов, функционально важных свойств.

Все структурные элементы соединены многочисленными связями. Элементы структуры - условно неделимые ее части. Любая структура обеспечивает реализацию какого-то функционального свойства, ради которого она собственно и была создана, т.е. своей основной функции (например, система образования создана, чтобы реализовать функцию обучения). *Функция - это процесс осуществления определенного результата.*

Сочетание структуры и функции приводит к образованию **системы**. Основные характеристики системы:

- 1) это нечто целое;
- 2) носит функциональный характер;
- 3) дифференцируется на ряд элементов с определенными свойствами;
- 4) отдельные элементы взаимодействуют в процессе выполнения определенной функции;
- 5) свойства системы не равны свойствам ее элементов.
- 6) имеет информационную и энергетическую связь с окружающей средой;
- 7) система адаптивна, изменяет характер функционирования в зависимости от информации о

получаемых результатах;

8) разные системы могут давать одинаковый результат.

Система носит динамичный характер, т.е. развивается во

времени. *Говоря о психологической системе деятельности, мы понимаем под ней единство психических свойств, обслуживающих деятельность и связи между ними.* С позиций системного подхода отдельные психические компоненты (в том числе функции и процессы) в деятельности выступают в виде целостного образования, организованного в плане выполнения функций конкретной деятельности (т.е. достижения цели), т.е. в форме психологической системы деятельности (ПСД). ПСД есть целостное единство психических свойств субъекта и их всесторонних связей. Учебный процесс во всех своих проявлениях реализуется исключительно психологической системой деятельности. В ее рамках происходит перестройка индивидуальных качеств личности путем их построения, переструктурирования, исходя из мотивов, целей, условий деятельности. Собственно так и возникает накопление индивидуального опыта, формирование знаний и развитие личности ученика.

Психологические составляющие обучения

Как системная организация учебная деятельность имеет относительно устойчивые («статические») компоненты и связи между ними. Устойчивые структурные элементы условно можно назвать «скелетом» учебной деятельности. Это те ее составляющие, которые являются для нее относительно стабильными и абсолютными. Проще говоря, без них деятельности просто не существует. Такими составляющими являются:

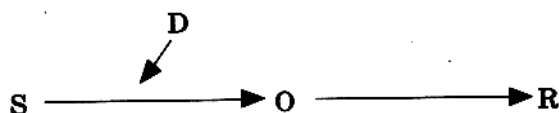
- предмет обучения;
- ученик (субъект обучения);
- собственно учебная деятельность (способы обучения, учебные действия);
- учитель (субъект обучения).

Предмет обучения - это знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить. *Ученик* - это личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения. *Учебная деятельность* - это средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки. *Учитель* - это человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет это делать самостоятельно.

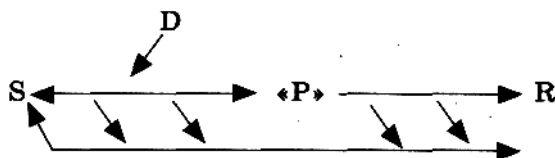
Устойчивые компоненты соединяются друг с другом связями, среди которых основными будут: мотивационные, эмоциональные, когнитивные, информационные. Общая направленность учебной деятельности - гностическая, предметная.

Все перечисленные элементы должны соотноситься друг с другом в гармоничном единстве. Только тогда система будет функционировать с максимальной эффективностью. Любой дефект или выпадение какого-либо компонента приводят к деформации, деструкции или же распаду всей системы. Она оказывается не в состоянии выполнять свою основную функцию - обучающую.

По сравнению с другими видами деятельности, учебная деятельность имеет свою специфику. Традиционная схема «субъект - собственно деятельность - объект - результат» выглядит так:



Если в качестве «объекта» выступает личность ученика («Л» (person) ученика), то схема приобретает принципиально иную окраску. Основной, активной силой в обычных видах деятельности является «субъект». В учебной деятельности активность исходит как от «субъекта» (учителя), так и от «Р - person» (ученика).



Все основные составляющие деятельности: мотив, способы деятельности, результаты начинают приобретать двойственное личностное значение, обусловленное личностью ученика и личностью учителя. Объектом учебной деятельности выступает целостная личность («Я») учащегося, т.е. сложная психосоциальная система. Не менее сложной системой является и личность учителя. В совокупности своих взаимных воздействий на предмет изучения, способы преподавания и результат они образуют суперсистему «учебная деятельность». Известно, что воздействие на какой-то элемент системы влечет за собой изменение состояния всей системы. При сложном сочетании как минимум двух личностей (учителя и ученика) воздействие на различные участки системы «учебная деятельность» идет постоянно. Следовательно, сама система постоянно находится в активном динамическом изменении. Учение всегда влечет за собой перестройку и сознания, и психических свойств участвующих в нем личностей.

Учебная деятельность как система

Приступая к осуществлению учебного процесса, учитель имеет определенную цель и мотив деятельности. У ученика, включенного в этот процесс, также есть цель и мотив деятельности, но они другие, чем у педагога. Целью педагога является «научить чему-то ученика». Целью ученика является «усвоить что-то». Мотивом деятельности учителя может выступать интерес к соответствующей профессиональной деятельности, необходимость обеспечения своего существования через эту деятельность, чувство долга, любовь к детям и т.п. Мотивом деятельности ученика может быть интерес к предмету, стремление самоутвердиться, страх перед родителями, требующими посещения школы, конформизм и т.п. Мотивы учителя и ученика не только могут не совпадать, но и быть прямо противоположными.

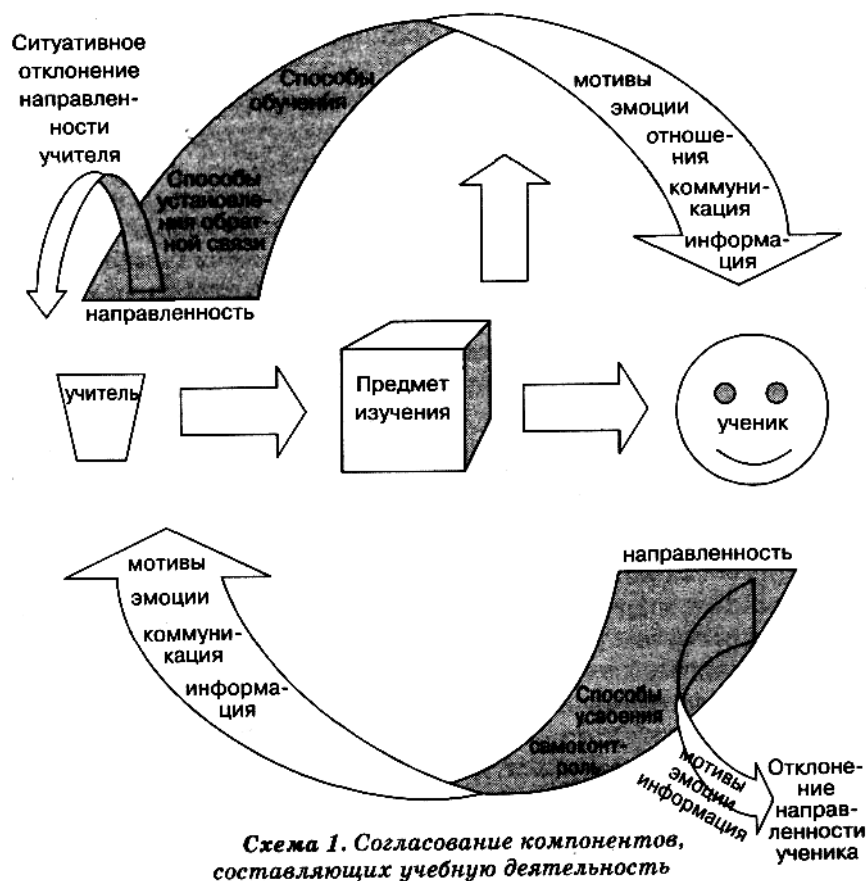
Теперь рассмотрим способы, которыми осуществляют учебную деятельность учитель и ученик. Первый - с помощью определенных приемов объясняет содержание, стимулирует интерес, контролирует и проверяет учеников. Второй - с помощью тоже вполне конкретных приемов усваивает содержание, воспринимает и перерабатывает информацию, реализует деятельность самоконтроля, самокоррекции и т.д. И тут мы также видим существенные различия в используемых действиях, операциях, способах, формах. Казалось бы, наиболее устойчивая структура - предмет обучения. Однако и здесь мы видим существенные расхождения. Абстрактное научное содержание, преподнесенное конкретным учителем, имеет признак субъективизма в оценке данной информации. Знания, воспринятые и осознанные учеником, приобретают характеристику «субъектной отнесенности», т.е. становятся понятыми знаниями, но они могут быть очень далеки от первичного, абстрактного знания и от того, что передавал учитель.

Еще более сильное отличие мы можем увидеть в способах коммуникации, которыми пользуются учитель и ученик, в функциональных состояниях, эмоциональных оценках той и другой стороны. Мы видим, как восприятие и реализация деятельности ученика и учителя существенно отличаются, но вместе с тем они осуществляют единую (совместную) учебную деятельность. Как же достигается это единство?

Учебная деятельность требует от участвующих в ней не «одинаковости» ее осуществления, а *однаправленности*. Именно в недоучете данного факта заключается ошибка многих учителей, которые требуют от учеников «делай как я» или оценивают их «меряя на себя». С феноменом объективного психологического различия составляющих совместной учебной деятельности учителя и ученика связана ее эффективность. Чем более сближено понимание целей («я хочу этому научить» - учитель, «я хочу именно этому научиться» - ученик), мотивация (настроенность на учебный процесс в данный момент и ученика и учителя), эмоциональное принятие учебной ситуации (и для учителя и для ученика она эмоционально привлекательна), согласование способов подачи, восприятия и переработки информации, форм корректировки, контроля и самоконтроля деятельности, тем успешнее идет учебный процесс. Приведенная ниже схема 1 иллюстрирует описываемую ситуацию. Воздействие педагога «через» предмет изучения направлено на ученика. В этом же направлении сконцентрированы мотивы и эмоциональное настроение, используются наиболее адекватные способы и формы действий и приемов. В идеале ученик, имея в принципе другие интересы, приемы, отношения, направляет свою активность на учителя и через него на предмет изучения.

Таким образом, учебная деятельность становится максимально направленной и успешной. Однако отклонение в сторону хотя бы одной составляющей приводит к рассогласованию, деформации

деятельности и понижению ее эффективности. Например, учитель все свои силы направляет на объяснение материала урока, а ученик в это время ждет не дожидается конца уроков, чтобы бежать поиграть в хоккей, следовательно, его направленность будет совсем другая, а эффективность учебной деятельности, несмотря на старания учителя, крайне низкая. Другой пример: учительница поссорилась со своим мужем и расстроенная пришла на урок. Во время урока ее мысли возвращались к личным проблемам. Ученики, заметив ее рассеянность, стали вести себя более свободно. Нарушения дисциплины вывели ее из себя, она накричала на учеников, эффективность работы резко понизилась.



На приведенной схеме учитель влияет через предмет на ученика, направляет на него свои мотивационные, эмоциональные, коммуникативные и другие воздействия. Появление факторов, не связанных с учеником, может увести воздействие в другую сторону. Такую же картину можно наблюдать и в поведении ученика. Возникновение побочных факторов деформирует учебную деятельность, вызывая другое направление личностной активности.

Итак, мы выявили сложную, неоднозначную психологическую природу учебной деятельности. Однако данный вопрос кроме теоретического имеет и практическое значение. В зависимости от полноты анализа данной системы, от понимания объективных механизмов и закономерностей ее функционирования более или менее эффективно осуществляется реальный процесс обучения. В педагогической психологии существует множество концепций, пытающихся решить эту проблему. Познакомимся с основными группами.

Концепции обучения и их психологические основания

По мере информационно-технологического развития общества и повышения требований личностному и образовательному уровню каждого следующего поколения все более остро встает вопрос о совершенствовании и научном обосновании системы обучения. С тех пор как общество начало создавать специальные образовательные структуры, стали возникать и научные теории, направленные на совершенствование этих структур. В настоящее время существуют многочисленные теории, концепции, разработки, объединенные под общим названием «педагогические технологии». В категорию «педагогические технологии» включены довольно разнородные исследования: от конкретных дидактических схем до методологических психологических концепций, обосновывающих

фундаментальные подходы к анализу учебной деятельности. Учитывая специфику рассмотрения учебной деятельности с точки зрения психологии обучения, мы должны проанализировать те теории и концепции, которые раскрывают личностно-психологический аспект обучения.

В рамках *традиционного подхода*, при котором целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Как правило, учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне, в абстрагировании от субъекта и объекта деятельности. Ученик воспринимался как формальная фигура, «приемник и накопитель» информации, передаваемой в виде знаний, умений и навыков.

Современная ситуация диктует новые требования. Тезис «научить знаниям» заменен тезисом «научить получать знания». Абстрактный «ученик» не существует, мы имеем дело с уникальным «Я», личностью ребенка, причем личностью развивающейся. В психологии современный прогрессивный взгляд на обучение реализуется в двух взаимодополняющих друг друга подходах: деятельностном и системогенетическом.

Деятельностный подход изначально строился как психолого-педагогическая концепция с ориентацией на практическое применение в рамках психологии обучения. Основоположителем деятельностного подхода является Л.С. Выготский [1]. Именно он первый выдвинул идею о том, что развитие осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Функцию орудия выполняет знак (например, слово). По мере освоения манипулирования знаками («действий с орудиями») развиваются психические функции. Усвоение знаков и освоение действий с ними является основой развивающего обучения. Усвоение осуществляется за счет механизма *интериоризации*. Интериоризация выступает как формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие. Обучение - есть прежде всего интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность. Идеи Л.С. Выготского [17] плодотворно разрабатывались отечественными учеными А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным [2], Д.Б. Элькониным [8], В.В. Давыдовым [4] и др. В результате были сформулированы категориальные рамки деятельностного подхода, которые можно выразить следующим образом:

- единицей рассмотрения учебной деятельности в рамках деятельностного подхода является действие. Это может быть специфическое «действие со знаком» [1], «целенаправленные учебные мыслительные действия» [4], [8] или «умственные действия» [2] и т.д.

Основным психологическим механизмом учебной деятельности является интериоризация.

Оценка уровня развития, т.е. эффективности процесса учения проходит на результативном уровне.

Формирование личности идет за счет воспитания, «социализации» (т.е. включения ребенка в систему социальных отношений).

Рассматривая различные подходы к организации учебной деятельности, необходимо помнить, что любая система обучения вызывает не только изменения в познавательной сфере ученика, но и существенную перестройку его личности. Если формирование личности не входит в центральную задачу организации учебной деятельности, то личностное развитие происходит стихийно, непредсказуемо, а иногда и дефектно. Современный подход диктует требование считать главным в обучении личностное развитие. Наиболее плодотворно эта задача решается в рамках системогенетического подхода, который используют прежде всего личностно-ориентированные, гуманистические концепции.

Второй подход, *системогенетический*, сформировался в рамках общей концепции изучения психики человека. Отечественные психологи обосновали идею системного формирования деятельности и психических способностей. Представление об уровне, иерархическом построении деятельности в ходе учения позволило вскрыть сущностные механизмы психических изменений, рассмотреть учебную деятельность с ее «внутренней», процессуальной стороны. Наиболее полно именно в рамках обучения уровеньный анализ представлен в концепции В.Д. Шадрикова [11], [12]. По мнению автора, в ходе учения у ученика формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

Личностно-мотивационный. Учеба начинается с «принятия» ее учеником. Формируется мотивация на учебу (например, интерес). Определяется отношение ученика к предмету, учителю, способу преподавания и т.д. Развертывается познавательная и другие потребности, притязания, ценности, социальные связи и т.д.

Компонентно-целевой. Учащийся осваивает действия, с помощью которых можно усвоить предлагаемую информацию или применить ее на практике. Каждое действие имеет цель и значение. Эти

составляющие действия приняты учеником настолько, насколько они могут быть согласованы с его субъективными способностями и возможностями.

Структурно-функциональный. Осваиваемые знания, навыки, учебные действия имеют эффективность только в том случае, если они встроены в единую систему учебной деятельности. Следовательно, между ними должны сформироваться определенные связи, обеспечивающие динамический (приспособительный) характер деятельности. Формирование связей между отдельными компонентами и определение их весомости для данной деятельности и происходит на структурно-функциональном уровне.

Информационный. Осуществляя учебную деятельность, ученик постоянно «вращается» в информационном поле. Однако усваивает он не всю информацию, а только «необходимую и достаточную» для решения стоящих перед ним задач. Таким образом, формируется ориентировочная основа учебной деятельности, которая может обеспечивать тот или другой уровень успешности деятельности.

Психофизиологический. Это уровень физиологических и психофизиологических систем, активационных механизмов, обеспечивающих энергетику деятельности учения.

Индивидуально-психологический. Каждый ученик осуществляет учебную деятельность по-своему. Задействовано разное сочетание способностей и их уровней развития, в каждой учебной ситуации активизированы различные психические функции (например, данное задание один ученик выполнит на уровне заучивания, другой - на уровне формально-логического понимания, третий - на уровне творческого решения).

Перечисленные уровни формируются и действуют не последовательно, а одновременно, обеспечивая формирование у ученика цели, образа деятельности, концептуальной модели, ориентировочной основы, способностей к учебе. Системно-уровневый анализ раскрывает собственно психологические механизмы овладения деятельностью учения. Данная концепция имеет универсальный характер и одинаково успешно может применяться как для анализа учебной деятельности, так и для профессиональной. В центре обучения находится конкретный человек, и система анализа предусматривает изучение способностей, интересов, целей, особенностей психических процессов и качеств личности. Особенное значение этот подход нашел в реализации принципа индивидуализации обучения.

Основные положения системогенетического подхода, внесенные в психологию обучения, заключаются в следующем:

- раскрытие механизмов учения на процессуальном уровне;
- формирование в ходе деятельности учения системы способностей. Наличие определенного уровня одаренности у каждого ребенка;
- индивидуально-личностный подход к ребенку.

Как уже было сказано, деятельностный и системогенетический подходы не противоречат друг другу, а взаимно дополняют. Современная психология обучения гармонично сочетает в себе достижения различных концепций, реализуя их в разнообразных практических технологиях обучения.

Приведенная ниже схема 2 позволяет более четко представить, какие задачи и принципы теории и практики обучения решает преимущественно тот или другой подход и в каких вопросах их роль равнозначна.

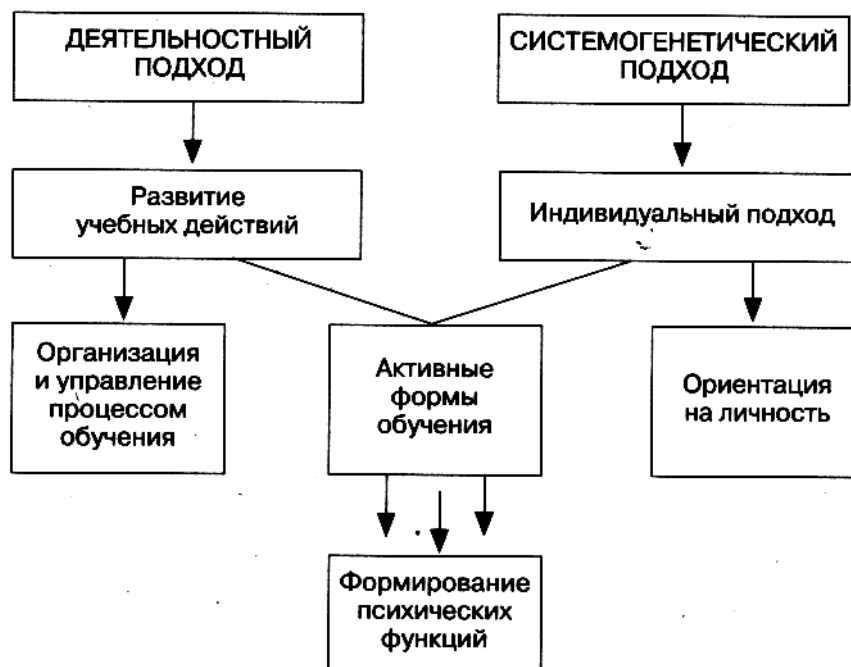


Схема 2. Соотношение методологических подходов и задач обучения

Указанные подходы обеспечивают научную методологическую базу для решения практических задач оптимизации учебной деятельности. Однако собственно решение реальных практических задач осуществляется через психологически ориентированные методические модели и технологии, внедряемые в практику образования. Рассмотрим некоторые конкретные группы, выделенные по основному психологическому содержанию, т.е. по тем психологическим механизмам, закономерностям или феноменам, которые лежат в основе теории.

Группа «формирующих» теорий. В нее входит все многообразие научно-практических разработок (концепций, моделей), в основе которых лежит управление процессом обучения, формирование учебной деятельности и умственных действий. Примером подобной теории может служить теория П.Я. Гальперина.

Теория П.Я. Гальперина. Широко известной теорией, в основе которой лежит учебное действие, является теория «*поэтапного формирования умственного действия*», предложенная П.Я. Гальпериным [2]. В данной теории развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций. Концепция П.Я. Гальперина была призвана обеспечить управление процессу обучения.

В обычных условиях обработка информации осуществляется в «поле прогноза». Это значит, что умственная деятельность должна обязательно включать в себя оценку и анализ того, что есть, и того, что может быть. Умственная деятельность определяется в данном случае как сложная системная структура умственного акта, включающая информацию, мотивацию, собственно операцию и личностное отношение. Формирование умственной деятельности - это прежде всего создание условий для ее развития. Основные понятия «теории поэтапного формирования умственных действий» сформулированы П.Я. Гальпериным еще в 1956 г. С того времени теория постоянно развивалась. В современном варианте концепция П.Я. Гальперина [2] базируется на принципе иерархической системы. В основу формирования системы умственных действий у личности закладываются три базовые подсистемы.

Первая подсистема *ориентировки*, т. е. информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Эта подсистема обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации. Ориентировка в проблемной ситуации включает представление о конечном результате, условиях его достижения, о средствах и контроле достижения конечного результата. В результате таких представлений у ученика и формируется подсистема ориентировки в том действии или условиях его выполнения, которое провоцируется учебной деятельностью. Ученику задаются единицы умственной деятельности, с помощью которых он сможет конструировать образы и объекты реальности.

Вторая подсистема *интериоризации*. Эта подсистема обеспечивает перенос действия в умственный

план. Она включает суммарное описание тех преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное. Такое построение является своего рода нормативным эталоном действия и включает шесть этапов:

- 1-й этап. Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл;

- 2-й этап. Формирование схемы ориентировочной основы действия. Ученик воспринимает нормативный эталон действия в виде специальных знаний и формирует у себя систему необходимых и достаточных информационных признаков действия, позволяющих ему сориентироваться в содержании и последовательности осваиваемого действия;

- 3-й этап. Формирование материализованного действия. Новое для себя действие ребенок не может выполнить сразу в умственном плане. Вначале ему необходимо осуществить его как внешне опосредованное действие. Чем оно сложнее, тем сложнее материализация. Если действие имело аналоги в прошлом опыте ученика, то материализованных компонентов может быть очень немного, но никогда они «не сходят на нет». Самой типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия;

- 4-й этап. Формирование действия в плане социализированной речи. Все компоненты действия должны быть описаны словами - вербализованы. Степень развернутости вербализации зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия;

- 5-й этап. Формирование действия во внешней речи «про себя». Это промежуточный этап. Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи. На этом этапе отпадают внешние опоры действия и заменяются символами (словами). По Выготскому, происходит «генез знака»;

- 6-й этап. Формирование умственного действия во внутреннем плане. От устной речи ученик переходит к умственному осуществлению действия и вербализации непосредственно результата. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия.

Рассмотрим указанные этапы на конкретном примере формирования навыка счета. При обучении ребенка умственному действию счета вначале ему объясняют, как важно уметь считать, затем ставят его в ситуации, требующие владения навыками счета или понятия количества: «Подели конфетки на всех», «Возьми себе больше слив» (1-й этап). Затем ребенка знакомят с основными информационными признаками действия счета: «уменьшение-увеличение количества», символами цифр и т.д. (2-й этап). Следующий шаг - осуществление арифметических действий сложения-вычитания в материализованной форме: на палочках, предметах, на пальцах и т.п. (3-й этап). Теперь задачи решают в устной словесной форме: учитель вслух подробно проговаривает условия задачи, а дети подробно рассказывают, как они будут ее решать, и вслух делают вычисления (4-й этап). Когда ученики начинают успешно справляться с решениями задач в устной форме, им предлагается решить задачу в тетради «молча». Нередко можно увидеть, как при решении у ребенка беззвучно шевелятся губы, «произнося» последовательность вычислений (5-й этап). Наконец навык счета сформирован. Ребенок выслушивает условия задачи и сразу «в голове» приступает к ее решению, произнося вслух только полученный результат. Операции решения и счета у него максимально свернуты и оперативны (6-й этап).

Таким образом, происходит процесс интериоризации внешнего сенсомоторного действия во внутренний план и осуществляется формирование умственного действия.

Третья подсистема *контроля*. Для эффективного выполнения умственного действия все его элементы должны постоянно контролироваться. Для этого необходимо задать ученику разные ситуации его осуществления. Выполняя требуемое действие, ребенок формирует критерии оценки его сущностных составляющих, которые становятся основой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия.

В результате формирования всех указанных подсистем происходит субъективное задание оптимальных условий для построения умственного действия.

Группа «интеллектуальных» теорий объединяет в себе концепции, технологии, модели, основой которых является формирование интеллектуального опыта ребенка, развитие мышления. Ярким примером является теория В.В. Давыдова [4] - Д.Б. Эльконина [8].

Теория В.В. Давыдова - Д.Б. Эльконина. Строго говоря, в данном случае мы имеем дело не с одной теорией, а рядом концептуальных положений, в разное время разработанных Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, но настолько гармонично дополняющих друг друга, научно обоснованно вписывающихся в

практику, что на сегодняшний день аксиоматично сложилась единая концепция.

Основные тезисы теории базируются на методологическом постулате Л.С. Выготского об опережающей роли развития. Динамика развития вскрыта в *учении о возрастной периодизации развития*, разработанном Д.Б. Элькониным. Каждому возрастному периоду соответствует особая ведущая деятельность, которая обуславливает главные изменения в личности. Он выявил связь между периодом развития, системой типичных социальных отношений ребенка и уровнем знаний и способностей. В результате таких соотношений ребенок с раннего возраста приобретает богатый теоретический и эмпирический опыт. Однако последний не очевиден и в большинстве случаев не используется школой. Потенциал ребенка значительно выше, чем его реализация в школьной практике. Возникает задача интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения.

Подобное совершенствование обеспечивается, по В.В. Давыдову, развитием *специальных мыслительных действий* (способов). Способы мышления делятся на две большие группы: *рассудочные* (эмпирические) и *разумные* (диалектические). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Они более высокоуровневые, чем эмпирические способы. Опираясь на концептуальные положения Л.С. Выготского о роли символических операций («действий с знаками») в развитии, В.В. Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий (системы символов), через которые познается конкретное эмпирическое знание.

Восхождение *от абстрактного к конкретному* становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая, таким образом, существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе такой деятельности лежит операция *обобщения* - важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых «*учебных задач*», суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

Группа «личностных» теорий. Современная практика обучения требует ставить в центр деятельности личность ученика. На это направлена группа теорий, ядром которых является общее развитие личности детей. Это направление носит название гуманистического. Примером может служить модель организации учебно-воспитательного процесса, предложенная Ш.А. Амонашвили.

Теория Ш.А. Амонашвили. Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили [13] является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок. Это является результатом совместной деятельности педагога и ученика. Каждая нравственная ситуация, возникающая в группе детей, анализируется и «проживается» в школе Ш.А. Амонашвили всем классом вместе с учителем. Одна из целей учебной деятельности - духовная общность между учителем и его учениками, перестройка внутренних установок ребенка на процесс самопознания и саморазвития. Для формирования личностной уникальности ученика, по мнению Ш.А. Амонашвили, необходимо дать ему веру в себя, в свои способности. Ребенка в школе должны окружать любовь, ласка, уважение и мудрость со стороны прежде всего учителя.

Синтез «интеллектуальной» и «личностной» группы реализован в концепции коллективного способа обучения (КСО).

Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко. Данная концепция явилась в свое время попыткой радикально решить основные проблемы традиционного школьного обучения: отсутствие индивидуального подхода к ученику, неадекватность в оценке познавательных возможностей ученика, пассивность и низкая самостоятельность детей на уроке, использование нерациональных методов обучения. По мнению автора, концепция КСО избавлена от указанных недостатков.

Основное внимание в КСО акцентируется на понятиях «коллектив» и «коллективное обучение». Дьяченко дает следующее определение: «коллективным можно назвать лишь такое обучение, при котором коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе». Именно по этому принципу и

строится обучение в технике КСО. Каждый ученик класса в течение занятий выполняет функции и ученика и учителя. Структурной единицей такой формы организации является *общение* учащихся в парах смешанного состава, которые в процессе урока меняются. Следует сказать, что общение в КСО является доминирующим механизмом взаимодействия и по времени, и по содержанию. Ближайшая цель каждого участника занятий - научить другого через общение всему тому, что знает и изучает сам. Каждую изучаемую тему участник занятий может излагать другим ученикам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения вопросом. В результате каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но и за знания и успехи товарищей по учебной работе. В технике КСО, по мнению авторов, происходит полное совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я знаю сам. Основная задача педагога - организация и руководство процессом КСО.

По мнению известного психолога А.Г. Асмолова, система КСО формирует более ценную социально-педагогическую структуру класса, чем традиционная система обучения. Взаимодействие на основе сотрудничества позитивно влияет на формирование личности ученика.

Следующая группа может быть условно названа «моделями активных методов обучения». В рамках этого направления разрабатываются идеи развития познавательной активности через активные методы обучения, и *проблемное обучение*. «Проблемное обучение заключается в создании (организации) проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности ученика и преподавателя при максимальной самостоятельности первого и направляющем руководстве второго». Классические положения проблемного обучения изложены в концепции А.М. Матюшкина.

Теория А.М. Матюшкина. В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация». Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию. Проблемная ситуация, по А.М. Матюшкину [23], характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний». Таким образом, ядром проблемной ситуации становится неизвестное новое знание, которое собственно и должен открыть для себя ученик, чтобы достигнуть поставленной цели. Для решения этой задачи ученику необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации. Сущность проблемного обучения, таким образом, сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении).

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление. Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, активизацию потребности самоактуализации и в целом формирует творческую личность.

Другой тип активизации учебного процесса, возникший независимо от проблемного обучения, выразился в появлении так называемых активных методов обучения, разработанных в психологии и использующих объективные механизмы и закономерности развития психики. Как и в проблемном обучении, основной идеей остается представление об активности личности в обучении. *Активные методы обучения - это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности.* При использовании активных методов освоение знаний идет как процесс взаимодействия ученика и учителя. Все формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

Первая группа. Активные формы традиционных способов обучения. Это группа методов, методик, приемов, разработанных в педагогике и дидактике, преследующих цель активизации процесса усвоения знаний.

Примером могут служить специфические варианты уроков, разработанные в 1970-х гг. на факультете педагогической подготовки ЛПИ им. А.И. Герцена, в частности «БИТ-урок», или *интегрированный* урок, включающий три взаимосвязанных элемента: беседу, игру, творчество. Преподаватель проводит предварительную беседу с учениками по теме урока, объясняет цели, создает нужную мотивацию, эмоциональный тон занятия, знакомит с материалами опорного конспекта. Затем проводится групповая игра-эстафета. Завершающая часть урока включает задание творчески применить полученные знания. Основное преимущество БИТ-урока в его мобильности, развивающем характере и занимательности для учащихся. Не менее интересно проходят уроки «Где? Что? Когда?»; «уроки-диспуты»; микросеминары (подготовка, сообщение, обобщение и анализ усвоения знаний проводится за один урок); урок-практика (учитель дает возможность ученикам самостоятельно разработать проект, обеспечивающий комплексное использование знаний и навыков. Например, «как улучшить внешний вид школьного двора?»); и т.п.

Заметно повышают познавательный интерес учащихся «дидактические игры» - специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме. Это разнообразные кроссворды, игры в «небылицы», игры «да-нет», мнемические игры, интеллектуальные игры и т.д.

Вторая группа. Собственно активные методы обучения. В эту группу попадают методы, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях.

Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. К числу таких методов относится, например, «*мозговой штурм*» (или «мозговая атака», брейнсторминг), разработанный А.Ф. Осборном. Педагогическая модификация предложена Г.С. Альтшуллером [14]. При использовании данного метода происходит коллективное решение неординарной задачи. Творческий процесс фактически разделен на две последовательные операции: генерация идей и критика идей. Соответственно и ученики делятся на «генераторов» и «критиков». Ученикам формулируется творческая задача и группе «генераторов» предлагается за ограниченное время сформулировать как можно больше вариантов решения. Поощряются любые решения, самые фантастические. Затем все предложенные идеи анализируются «критиками». В итоге выбирается самое оптимальное решение задачи. Существуют адаптированные способы работы на каждом этапе и у каждой роли. Другой метод - «*синектика*». При этом методе идет изучение и критическая оценка условий задачи по принципу «проблема как она дана» - «проблема как она понята». Синектика включает четыре этапа:

- 1) переработку условий задачи, генерацию и сочетание идей;
- 2) применение различных аналогий;
- 3) выбор решения и определение последовательности операций;
- 4) принятие окончательного решения.

Осуществление учебной деятельности предполагает активизацию поведения личности ученика. Для этого необходимо использовать учебные методы, связанные с активной коммуникативной деятельностью. Особенно эффективно себя зарекомендовали метод анализа конкретных ситуаций, метод инцидента и деловые игры.

Метод анализа конкретных ситуаций. Метод основан на анализе конкретных ситуаций-казусов. Выделено четыре вида таких ситуаций: ситуация-иллюстрация; ситуация-упражнение; ситуация-оценка; ситуация-проблема. Используемые для обучения ситуации должны удовлетворять ряду требований:

- в основе ситуации должны лежать вполне реальные события;
- ситуации должны быть интересными;
- материал, лежащий в основе того или иного случая, должен носить поучительный характер.

Для реализации метода можно использовать различные способы. Группу учеников делят на мини-группы (3-5 человек). Каждая группа анализирует ситуацию самостоятельно, а затем мнения «сталкиваются» в общем обсуждении. Заданную ситуацию каждый разбирает индивидуально и представляет в письменном виде. Затем происходит обсуждение предложенных вариантов решения. При обсуждении каждый ученик имеет возможность сравнивать результаты своего анализа с мнением других членов группы.

Метод инцидента. Занятие по методу инцидента начинается с того, что учитель кратко знакомит

учеников с каким-то случаем (инцидентом), происшедшим с их сверстником. Полной информацией об инциденте располагает лишь учитель. После краткого ознакомления ученики должны задать учителю как можно больше вопросов для получения более полной информации. Затем они самостоятельно или по группам анализируют инцидент: формулируют проблему и принимают решение.

Деловая игра. В последние десятилетия в практике школьного обучения все большую популярность завоевывают инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные - в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые - моделируют системы отношений. *Игровой метод* - это форма воссоздания социального и предметного содержания реальной действительности, в рамках которой учащийся усваивает абстрактные по природе знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решения. Чаще всего используется игра-импровизация. Ее особенность в том, что учащиеся знают основной сюжет, характер своей роли, сама же игра проходит в виде импровизации. Для того чтобы игра успешно выполняла учебную задачу, необходимо соблюдение ряда условий. Игра должна иметь общую и понятную всем участникам тему. Ход игры координируется лидерской группой, выдвинувшейся из числа участников. Наличие ведущего для снятия возможных конфликтов также является важнейшим условием. В игровой группе необходимо поддерживать благоприятный морально-психологический климат. Игра не должна содержать угрозу, т.е. иметь итоговую оценку по принципу «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». Игру необходимо заранее готовить и проводить под руководством профессионального ведущего. Выполнение этих и некоторых других условий, владение технологиями игрового моделирования позволяет получить при использовании данного метода максимальный эффект не только в плане обучения, но и реализации воспитательных целей.

Большинство приведенных форм учебной деятельности наиболее результативны в старших классах школы, но при определенной модификации они могут использоваться и в младших группах. Поскольку внешние причины действуют через внутренние условия, внимание в организации учебной деятельности необходимо сосредоточить на этих внутренних условиях. На стыке «группы активных методов обучения» и «личностных» формируется особая группа теорий, в основе которых лежит использование глубинных психических механизмов. Примером теорий, используемых в практике обучения, могут служить следующие.

Теория суггестопедии. Одна из современных теорий, основанная на работах В.М. Бехтерева и строящаяся на использовании эмоциональных механизмов не критичного восприятия информации. Суггестопедия - обучение методом *погружения, внушения*. В основе данной теории лежит разработка активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение этим методом снимает такую форму давления, как *оценка*. Все строится на принятии сообщения от педагога через внушение. Путем специальных приемов снимается психологическая защита и расширяются возможности внушающего воздействия слова. В бодрствующем состоянии обеспечивается существенное обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения. Существует ряд условий для реализации данного метода. Из наиболее важных:

- 1) безусловный авторитет преподавателя;
- 2) однозначность формулировок внушения;
- 3) выразительность учебных материалов;
- 4) релаксация, доверие к преподавателю и вера в возможность осуществления задач обучения;
- 5) влияние успехов товарищей по группе;
- 6) двуплановость передачи нового материала.

Слова и фразы, несущие смысловую нагрузку (один план) сопровождаются эмоционально окрашенными жестами, интонацией, мимикой (второй план).

Для учеников суггестопедия выглядит как свободная деятельность по решению задачи, не вызывающая напряжения, дискомфорта и неприятных эмоций. Вместе с тем в ходе ее накапливаются знания, раскрепощаются творческие возможности детей и повышается вера в собственные силы. Суггестопедию могут проводить только специально подготовленные педагоги-психологи.

Суггестопедия создает благоприятный эмоциональный фон, способствует преодолению учащимися неверия в свои силы.

Теория нейролингвистического программирования (НЛП). НЛП была разработана в 80-х гг. XX в. американскими психологами Джоном Гриндером и Ричардом Бендлером. По мнению авторов, НЛП - это технология образовательного процесса, способ провоцировать человеческое обучение и управлять

им. НЛП занимается исследованием субъективного опыта в процессах, при помощи которых люди чему-то обучаются. Классический принцип традиционного школьного обучения заключается в «передаче ученикам какого-то объема информации». По мнению разработчиков НЛП, этот принцип должен быть изменен на «организацию субъективного опыта для включения механизмов по приему и переработке информации». Для этого используется ряд разработанных в НЛП техник, благодаря которым на нейронном уровне формируются последовательности, ассоциативно связывающие необходимую учебную информацию с личностно-значимыми и эмоционально привлекательными признаками, факторами, словами. В результате возникают *нейро-лингвистические* субъективные структуры. В зависимости от задействованной модальности структуры могут быть визуальными, слуховыми, кинестетическими образами. Соответственно всех людей можно разделить на:

- визуалов (зрительный тип);
- аудиалов (слуховой тип);
- кинестиков (двигательный тип);
- дигиталов (мыслительный тип).

С точки зрения техник НЛП в процессе обучения необходимо учитывать, к какому типу принадлежит ребенок, и формировать субъективные структуры преимущественно данного типа. Как и технику суггестопедии, обучение с помощью НЛП могут проводить только специально подготовленные психологи.

Группа альтернативных теорий. На протяжении всего времени существования массовой школы неоднократно возникали попытки сформулировать принципиально новые подходы к организации учебного процесса. Это многочисленные «авторские школы», в которых специфика организации обучения строится на уникальном авторитете личности конкретного педагога. Сюда же относятся и подходы, стремящиеся переструктурировать систему задач, стоящих перед школьным обучением, с познавательных и информационных на духовные и личностно-формирующие. Примером может служить концепция вальдорфской школы.

Вальдорфская школа Р. Штайнера. Вальдорфская школа относится к альтернативным технологиям обучения, основная задача которых заключается в предоставлении ребенку условий для самовоспитания и самообучения.

В основе концепции вальдорфской школы лежит идея о духовном формировании ребенка, нравственном развитии как основной задаче системы обучения. Внимание прежде всего обращено на освоение ребенком норм нравственного поведения. Как и в других альтернативных технологиях, обучение идет через формирование единой мировоззренческой системы в сознании ребенка. Учитель прежде всего друг и старший товарищ. Уроки строятся как естественный процесс познания мира. Например, детям рассказывают какую-то историю из детской жизни, имеющую нравственный смысл, а затем все вместе обсуждают ее. На естественных, знакомых детям предметах и событиях раскрываются знания по физике, математике или естествознанию. Активно используются механизмы ассоциации, обобщения, сравнения и противопоставления. В результате ребенок получает в естественной форме научную и практическую информацию, ему не приходится делать напряженных усилий, чтобы понять и запомнить получаемые знания.

В особую группу - *группу свободных моделей обучения* - выделены теории для развития одаренных детей, где особое внимание направлено на свободное индивидуальное развитие творческого потенциала ребенка, формирование самоактуализирующейся личности. Примером может служить теория «свободного класса».

Теория «свободного класса». Концепция теории «свободного класса» разработана в 1970-х гг. в американском университете штата Иллинойс. В основе данной модели лежит система свободно организуемых занятий. Ребенок получает возможность осуществлять свободный индивидуальный поиск в выбранном направлении. Как и другие модели этой группы, технология «свободного класса» ориентирована на особо одаренного ребенка, где упор сделан на активизацию индивидуальной исследовательской деятельности. Дети сами выбирают предмет и темп занятий, соответствующие их интересам, способностям, особенностям личности. К каждому ребенку учитель подбирает индивидуальный «ключик» в организации взаимоотношений, форм и способов обучения. Основной принцип организации обучения - *нестандартность*. Нестандартно используются и время, и помещение, и наглядные пособия, и учебная программа, и т.д.

Занятия в «свободных классах» не ограничены жестким расписанием. Ребенок занимается соответственно своим интересам, и занятие может продолжаться до нескольких недель. Выбрав

проблему для исследования, ребенок занимается ей до тех пор, пока не закончит работу или не потеряет к ней интерес. Работает он по своему выбору в группе или индивидуально. Основная роль учителя - внимательно наблюдать за детьми, оказывать при необходимости индивидуальную помощь, поощрять творческую деятельность ребенка во всех сферах. Учитель выполняет и функцию контроля, а также одну из важнейших своих функций - помочь ребенку освоить навыки социального взаимодействия, в частности коммуникативные. Учитель демонстрирует образец активного слушателя, партнера по общению, педагога, тем самым ненавязчиво показывая ребенку пример образца социального поведения. По окончании уроков каждый ребенок подробно рассказывает учителю, чем он занимался в течение учебного дня. В «свободном классе» каждый ребенок развивается по своему индивидуальному графику.

Итак, мы познакомились с отдельными группами исследований, отчасти характеризующими многоцветную картину современного научного и практического обеспечения учебной деятельности. Можно утверждать, что современная «вооруженность» системы обучения разнообразными технологиями находится на высоком уровне. Это предоставляет широкие возможности учителю найти именно тот вариант, который наиболее оптимален для его конкретных условий. Вместе с тем нельзя рассчитывать на какие-то абсолютные рецепты для организации учебной деятельности. Основной принцип реформирования современной школы - это внедрение в практику образования самых разнообразных технологий.

Вопросы

1. Совпадают ли способы осуществления учебной деятельности учителя и ученика?
2. В чем отличие деятельностного от системогенетического подхода в обучении?
3. В чем заключается системный характер учебной деятельности?
4. При каких условиях целесообразно использовать активные формы обучения?

План семинара «Психологическая сущность современных концепций обучения»

1. Что изучает « психология обучения » и каковы ее основные задачи?
2. Дайте характеристику системы и структуры учебной деятельности.
3. Проанализируйте психологические особенности « формирующих » и «интеллектуальных» теорий.
4. Проведите сравнительный анализ «личностных» и «альтернативных» теорий.
5. Какие активные методы обучения вы знаете? В чем их отличие от традиционных методов обучения?

Основная литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
2. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие. М., 1985.
3. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. Л., 1988.
4. *Давыдов В.В.* Теории развивающего обучения. М., 1996.
5. *Искакова С.К. и др.* Проблемное обучение как средство активизации познавательной деятельности студентов при изучении фундаментальных и специальных дисциплин // Активность личности в обучении. М., 1986.
6. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995.
7. *Селевко Г.И.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М., 1998.
8. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М., 1981.
10. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие и обучение. М., 1995.
11. *Шадриков В.Д.* Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. 1995. № 5.
12. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Дополнительная литература

13. *Амонашвили Ш.А.* Как живете, дети? М., 1986.

14. *Альтшуллер Г.С.* Творчество как точная наука. М., 1979.
15. *Бэндлер Р.* Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование. СПб., 1998.
16. *Брайан С.* Общество и образование. М., 1989.
17. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М., 1974.
18. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
19. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. М., 1991.
20. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
21. *Ливер Бетти Лу.* Обучение всего класса. М., 1995.
22. *Малькова З.А.* США: поиски решения стратегической задачи школы // Педагогика. 2000. № 1.
23. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
24. Зарубежные системы образования (США, Япония, Великобритания, ФРГ, Франция): Сб. статей. М., 1996.
25. *Черкасова О.В.* Педагогические основы вальдорфской школы. Самара, 1995.
26. *Штейнер Р.* Методика обучения и предпосылки воспитания. М., 1994.

Соотношение обучения и воспитания. Проблемы дифференциации и индивидуализации обучения

Обучение относится к основным видам деятельности наряду с игрой, трудом и общением. Рассмотрим подробнее когнитивный аспект обучения. Это деятельность, направленная на усвоение новой информации учащимся при максимальной его активности в соответствии с поставленными целями и задачами. В процессе обучения происходит управляемое изменение поведения человека. С точки зрения когнитивной психологии *обучение - это управление процессом приобретения новых знаний, формирование способностей и в целом когнитивных структур, организация познавательной активности ученика.* Следует различать понятия обучение, «научение» и «учение». *Научение* - это внутренний процесс изменения познавательных и личностных структур человека. *Учение* - это своего рода промежуточный результат научения, означающий осознанное использование полученных знаний в конкретных поведенческих ситуациях. *Обучение* - это результативный уровень научения, характеризующийся приобретением нового опыта. Как сказано выше, обучение имеет системно-структурную организацию. В этой системе можно выделить следующие структурные компоненты.

1. *Мотивационный, или побудительный, компонент.* Он включает познавательные потребности и сформированные на их основе *мотивы обучения.* Обучение это всегда процесс активного взаимодействия ученика и учителя. В результате их активного общения собственно и осуществляется учебная деятельность. Очень часто в качестве мотива учебной деятельности выступает интерес. В ходе обучения этот мотив претерпевает изменения. На первых этапах обучения интерес чаще всего ориентирован на внешние характеристики учения: на визуальные и организационные признаки. Затем интерес переносится на результат деятельности, т.е. собственно «что у меня получается? ». И на последнем этапе переносится на процесс обучения - становится интересно собственно учиться, получать новые знания. Наличие интереса к учебе вызывает положительные эмоции и стимулирует активность ученика.

2. *Программно-ориентировочный компонент.* Основным элементом этого компонента является осознание цели обучения, как предвосхищение конечного результата и *формирование ориентировочной основы деятельности.* В процессе обучения у ученика должны сформироваться элементы индивидуального опыта в форме знаний и навыков. В ходе обучения отдельные знания формируются в систему абстрактных понятий, представляющую субъективную модель реальной действительности. Формирование такой модели и является для ученика целью обучения, достижение которой начинается с получения и усвоения информации, составляющей впоследствии информационно-ориентировочную основу деятельности. На этой основе вырабатывается программа действий обучения.

3. *Действенно-операционный компонент.* В основе этого компонента лежат действия и операции, с помощью которых реализуется деятельность обучения. В структуре учебной деятельности выделяются действия уяснения содержания учебного материала и действия отработки учебного материала; Это так называемые *исполнительные учебные действия.* Кроме исполнительных учебная деятельность включает и *контрольные,* позволяющие проводить оценку и корректировку исполнительных действий. Указанные

учебные действия осуществляются с помощью активизации высших психических функций и способностей, которые в практике обучения нередко тоже называют действиями: мыслительными, перцептивными, мнемическими и т.д. Конкретным способом осуществления учебных действий являются операции (например, операция вычисления, освоение конкретного типа решения задачи, операция анализа литературного произведения и т.п.).

Учение дается легче тому, у кого лучше память, быстрее работает мышление, он скорее может сообразить, обнаружить нестандартный путь решения и т.д. Следовательно, первое, чему мы должны учить нашего будущего «отличника» - это уметь хорошо и быстро запоминать, размышлять, уметь понять абстрактную мысль, «увидеть» неочевидное. Проще говоря, обучение необходимо начинать с развития общих психических способностей. Развивать способности можно соответствующей тренировкой в соответствующих *упражнениях*.

Упражнение - основная форма осуществления учебной деятельности. Для того чтобы освоить какую-либо деятельность, человеку необходимо ее многократно повторить. *Упражнение - это активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и совершенствования.* Количество и качество упражнений зависят от целей обучения и трудности задачи. Активно проблемой упражнения занимались бихевиористы. Ими был исследован «закон упражнения». Сущность его в том, что при равных условиях осуществления деятельности повторение конкретного действия облегчает усвоение нового поведения, приводит к повышению скорости его выполнения и уменьшению ошибок. Впоследствии было выяснено, что данный закон имеет ограничения. Не при всяких условиях многократное повторение способствует эффективному упрочению навыка или приобретению новых знаний. Например, при формировании ряда интеллектуальных знаний и креативных способностей классическое упражнение неэффективно. Однако при формировании большей части моторных навыков повторение - весьма важный фактор.

Упражнение будет успешным, если соблюдаются следующие условия.

1. Осознание учеником цели упражнения и показателей правильности его выполнения.
2. Четкое осознание правил выполнения упражнения.
3. Понимание учеником последовательности и техники выполнения упражнения.
4. Многократное выполнение упражняемых действий.
5. Наличие обратной связи во время выполнения упражнений. Ученик должен постоянно знать, на каком уровне совершенствования он находится, и определять это по доступным и понятным ему критериям.
6. Постоянный контроль и анализ причин ошибок, допускаемых учеником.
7. Формирование у ученика навыков самоконтроля, результатов своих действий.
8. Постепенное усложнение упражнений в направлении повышения трудности заданий. В целом упражнения позволяют

активно формировать многие навыки, особенно перцептивно-моторные и интеллектуальные.

Указанные выше компоненты связаны в единую систему обучения. Системообразующей переменной обучения выступают социальные взаимоотношения между учителем и учеником и их формы сотрудничества. Иначе говоря, *обучение – это всегда совместная деятельность.* На различных этапах обучения происходит перестройка как психологической системы обучения, так и совместной учебной деятельности. В ходе последней происходит переход от прагматического к познавательному восприятию мира и формирование индивидуально-субъективной системы освоения новых знаний. В итоге ученик приобретает навыки самостоятельного обучения.

В процессе учебной деятельности ученик усваивает элементы индивидуального опыта, которые обеспечивают его *умственное и личностное развитие.* Такое обучение называют развивающим. Для реализации развивающего обучения важно, чтобы ребенок осознавал цель и предмет своей деятельности. Признак *сознательности* учения является определяющим. Реализация сознательной учебной деятельности осуществляется с помощью действий, направленных на решение специальных *учебных задач.* Основная функция учебной задачи - овладение ребенком обобщенными способами действия. Через систему учебных задач происходит формирование *теоретического обобщенного мышления.* Решение задачи осуществляется рядом специальных *учебных действий.* Учебная деятельность имеет следующую структуру учебных действий:

- преобразование исходной ситуации для выделения в ней обобщенной сущности (например, осознание условий математической задачи и выделение в ней определяющих информационных блоков);
- преобразование выделенного отношения в абстрактную модель (формулирование базовых

логических отношений задачи в уравнение);

- соотнесение выделенной модели с общим принципом решения (определение универсальных законов и формул, использование которых необходимо для решения уравнения);
- выделение и построение серии задач данного типа (определение, к какому типу относится данная задача);
- контроль за выполнением предыдущих действий (проверка правильности решения);
- оценка усвоения общего способа решения (решение тестовой задачи или самостоятельное конструирование задачи данного типа).

Учебная деятельность, построенная по данной схеме, обеспечивает изменения не только в интеллектуальной сфере ученика, но и в личностном его поведении. Это обусловлено *совместным* характером деятельности ученика с учителем и другими учащимися. Обучение, таким образом, приобретает развивающий характер.

В педагогической психологии анализ проблемы «развитие - обучение» был проведен Л.С. Выготским. Им разработана концепция о *зонах ближайшего развития*. Основной постулат концепции состоит в том, что ребенок является самостоятельным субъектом деятельности, активно взаимодействующим с внешней средой. Задача обучения - создать такие условия среды, которые обеспечивают максимально прогрессивное взаимодействие. Л.С. Выготский выделяет два уровня развития:

1. Зона *актуального* развития, т.е. уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия.

2. Зона *ближайшего* развития, т.е. уровень активности психических свойств, позволяющий осуществить действия с помощью взрослых. Эта помощь собственно и есть обучение.

Именно активное поведение в «зоне ближайшего развития» позволяет ребенку переходить на новый уровень самостоятельного поведения. По мере обучения «зона ближайшего развития» становится «зоной актуального развития», а новый уровень психической активности, включенный в более сложную систему взаимодействия с взрослым, формирует новую «зону ближайшего развития». Так циклично обучение «ведет» за собой развитие.

Современные взгляды на проблему развивающего обучения базируются на концепции Л.С. Выготского. Разные авторы рассматривают различные аспекты развития. В технологии «школы творчества» акцент делается на развитие особых творческих способностей. Одной из классических теорий развивающего обучения [4] является специфически организованная система обучения, при которой с помощью сравнения, разграничения и индукции ребенок находит правильное знание. Важным моментом в данном процессе является включение эмоционального уровня ребенка. Интерес к учебной деятельности (вызванный ее специфической организацией) активизирует познавательную потребность, которая становится доминирующей у ребенка. Познавательная потребность относится к категории ненасыщаемых. Ее удовлетворение вызывает положительные эмоции, которые активизируют интерес. Он в свою очередь стимулирует дальнейшее осуществление учебной деятельности. Так происходит целенаправленное развитие. И.С. Якиманская [12] предложила концепцию «личностно-ориентированного развивающего обучения». В ней основное внимание сосредоточено на формировании у ребенка субъектного опыта жизни. Избирательность отношения к окружающему миру обеспечивает уникальное развитие личности. Задача учителя - помочь ребенку самоопределиваться, самореализоваться, максимально выявить себя. В этом суть развивающего воздействия. Все указанные концепции исходят из положения об активном, деятельном характере развивающего обучения. Активное *взаимодействие* с ребенком приводит к внутренним изменениям не только познавательной сферы, но и *личности ребенка*.

Особое внимание в современной школе привлекает *проблема соотношения обучения - развития - воспитания*. Вопрос о внешнем воздействии на процесс развития традиционно относился к области воспитания. С точки зрения современных концептуальных представлений о сущности процесса обучения ставить вопрос о влиянии на развитие воспитания и обучения не совсем корректно. Воспитание и обучение суть единый процесс, направленный на формирование индивидуального опыта субъекта. В традиционных представлениях за обучением закрепляли деятельность, направленную на формирование системы научных знаний, а за воспитанием - деятельность, направленную на формирование личностно-нравственных установок. *Современный подход к организации учебной деятельности в рамках гуманистических технологий, моделей личностного роста и свободных классов позволяет более адекватно интерпретировать в концептуальных схемах реальную ситуацию формирования и развития личности*. Вместе с тем в житейском плане продолжают «разводить» два эти понятия, что нашло отражение в общих представлениях о «школьном обучении» и «семейном

воспитании».

Итак, воспитание - это то же самое обучение, но не научным знаниям, а нравственным категориям, социальным навыкам и нормам общежития, традициям и ритуалам. Результатом такого формирующего воздействия должна явиться социализированная личность. Процесс воспитания подчиняется всем закономерностям обучения. Основопологающим методологическим основанием системы воспитания остается концепция Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития». Воспитание -это прежде всего формирование целостной и самодостаточной личности. Значение индивидуального личностного развития каждого ученика неоспоримо в развитии общества. Современные, наиболее цивилизованные взгляды на данный вопрос реализуются прежде всего в концепциях гуманистического направления. На их базе в США, Германии, Великобритании, Японии получили широкое распространение «школы личностного роста», суть которых состоит в усилении внимания именно к процессу личностного формирования, на это направлены усилия учителей, программы и используемые методы. Учитывая уникальность личности ребенка, особо стоит вопрос об *индивидуальном подходе (индивидуальном принципе)* в обучении и воспитании.

Индивидуальный подход можно рассматривать как принцип обучения, который ориентируется на индивидуальные особенности ребенка и требует создания психолого-педагогических условий для развития его уникальной личности. Проблема индивидуализации - одна из самых старых в психологии обучения. С точки зрения уникальности личности система обучения должна быть адаптирована к каждому ребенку. Учитель взаимодействует лишь с одним учеником. С точки зрения массовости образования система обучения должна быть предельно универсальна. Учитель одновременно обучает группу детей. Эти две противоречащие друг другу задачи в реальной практике обучения вступают в компромиссные отношения. Например, учитель группирует своих учеников по способностям на «сильных», «средних»-и «слабых». Он варьирует задания, требования и темп учебной деятельности в зависимости от группы, на которую они направлены. Таким образом, сохраняя требования программы, учитель отчасти приспособливает ее к возможностям конкретных детей.

Первой попыткой поставить эту идею на научную основу был «Дальтон-план», разработанный в 1919 г. американским педагогом Е. Паркхарстом. Это была сугубо педагогическая технология, при которой учащиеся работали по индивидуальной программе, самостоятельно, каждый в своем темпе. Современный вариант «Дальтон-плана», но усовершенствованный в гуманистическом направлении, реализован в «теории свободного класса». Отечественная научно обоснованная технология индивидуального подхода представлена в концепции И.С. Якиманской. Для каждого ученика составляется *индивидуальная образовательная программа*. Она должна достаточно тонко учитывать как уровень способностей, так и личность ребенка. Аналогичные разработки представлены в «технологии индивидуализированного обучения» Инге Унт [21] и «адаптивной системе обучения» А.С. Границкой [14].

Одна из важнейших целей индивидуального подхода к ребенку – построение адекватной «Я-концепции». «Я-концепция» - *относительно устойчивая система представлений о самом себе, на основе которой ребенок строит свои взаимоотношения с окружающими.* Самовосприятие ребенка является определяющим фактором развития его личности и успешности учебной деятельности. Ребенок, который воспринимает себя как успешного, способного, контролирующего ситуацию, формируется в уверенную в себе, целеустремленную, уравновешенную личность. В противоположном случае мы видим подавленного, закомплексованного, пассивного, часто озлобленного человека. Сформировать, а затем и поддержать у ученика веру в свои силы, умение противостоять неудачам, оптимистичную оценку своих возможностей - одна из задач учителя и требование учебной деятельности. Очень важно сформировать у ребенка здоровое самоощущение своего места в мире. Для решения этой задачи необходимо при реализации индивидуального подхода исходить из следующих правил:

- к ученику нужно относиться с уважением, постоянно подчеркивая его самооценку;
- поощрять интеллектуальную любознательность и готовность к исследовательскому риску;
- формировать у ребенка положительную оценку доброты, честности, дружелюбия, сопереживания, терпения как к другим, так и к себе;
- критический анализ действительности и самого ребенка давать только с позитивных позиций, с желанием помочь исправить ситуацию;
- развивать привычку опираться на собственные силы и готовность нести ответственность за свои поступки;

- формировать навыки общения в самых различных условиях и с разными людьми.

Совокупность перечисленных правил, примененных к конкретному ученику, обеспечит создание у него ощущения личностной значимости и собственного позитивного социального статуса. Важным моментом является формирование *творческого конформизма*, т.е. принятия учеником различных точек зрения на один и тот же вопрос как имеющих право на существование.

Стратегия воздействия взрослого на ребенка включает три стадии. На первой стадии ребенок ориентируется на «ближайшего» взрослого, воспринимая его как образец для подражания. На второй - ребенок воспринимает любого взрослого как равноправного партнера. На третьей – ребенок критически оценивает мир взрослых, сам выбирая себе пример для подражания. Воспитательные воздействия необходимо строить, учитывая стадии поведения ребенка. Нельзя строить свои взаимоотношения с учеником на основе непререкаемого собственного авторитета и его беспрекословном послушании. Необходимо обеспечить ему относительную свободу как в учебной деятельности, так и в его взглядах на мир.

Особое значение воспитание как специально организованная деятельность приобретает в ситуациях дефектного личностного развития (девиантное поведение, асоциальные группировки детей и т.п.). Для решения этих вопросов разработаны специальные программы и технологии. В их основе лежит исключительно индивидуальный подход и задача личностной реабилитации.

Подводя итог, можно сказать, что задача индивидуализации обучения остается и на сегодняшний день одной из важнейших в школьной практике. Постоянно повышающиеся требования к личности ставят вопрос о ее формировании более актуальным, чем собственно освоение знаний, умений и навыков. Реформирование школы и учебной деятельности должно идти в направлении ее гуманизации.

Вопросы

1. Какие компоненты целесообразно выделять в учебной деятельности с точки зрения ее познавательного характера?
2. Какие условия необходимы для успешности упражнений?
3. В чем преимущества индивидуального подхода в обучении? Всегда ли он оправдан?
4. Какова роль «Я-концепции» в системе обучения?

План семинара

«Индивидуальный подход в условиях современной школы»

1. Психологическая сущность дифференцированного обучения.
2. Определение «индивидуального подхода» и его теоретические основы.
3. Проблема «развивающего обучения» и ее практическое преломление в индивидуальном подходе.
4. Возможности практической реализации индивидуального подхода в современной школе.

Основная литература

1. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
4. Занков Л.В. Беседы с учителями. М., 1970.
5. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
6. Иттельсон Л.Б. Лекции по общей психологии. М., 2000.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
8. Казаков В.К., Кондратьева Л.Л. Психология. М., 1989.
9. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
10. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. М., 1999. Гл. Научение.
11. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, И. Ломпшера, А.К. Марковой. М., 1982.
12. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1999.

13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.

Дополнительная литература

14. Границкая А.С. Научиться думать и действовать. Адаптивная система обучения в школе. М., 1991.

15. Лошнова О.Б. Уровневая дифференциация обучения. М., 1994.

16. Мейерович М.И., Шрагина Л.И. Психология творческого мышления. М., 2000.

17. Полуянов Ю. Воображение и способности. М., 1982.

18. Пономарева Е.А. Основные закономерности развития мышления // Информатика и образование. 1999. № 8.

19. Шаталов В.Ф. Психологические контакты. М., 1992.

20. Шильштейн Е.С. Особенности презентации в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2000. № 2.

21. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

Мотивы учения. Психологические основы развивающего обучения

Проблема мотивации на учебу - одна из важнейших и острейших проблем школы. Одному ученику интересно на уроке, другому - скучно, один хочет учиться, а другой - пассивен. Почему так происходит? Для ответа на этот вопрос рассмотрим основные механизмы мотивации. Общеизвестно, что любая деятельность проходит тем более эффективно, чем более она мотивирована. Мотивация - это стремление человека что-то сделать. На сегодняшний день существует мощная теоретическая база, объясняющая психологическую сущность. Рассмотрим основные концептуальные положения мотивации.

Формирование учебной деятельности начинается с принятия ее учеником. Возникает желание выполнить ее наилучшим образом, называемое *детерминирующей тенденцией*, являющейся исходным моментом формирования учебной деятельности. Формирование этой тенденции приводит к активизации познавательной потребности, которая определяет *личностный смысл* будущей деятельности для ученика. Так возникает первичная мотивация на учебную деятельность.

Мотивация - это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей. В обучении мотивация выражается в принятии учеником целей и задач обучения как лично для него значимых и необходимых. Мотивация может быть *положительной* и *отрицательной*. Например, если ученик выражает желание учиться, стремится как можно лучше выполнить учебную деятельность - значит, у него положительная мотивация, выражающаяся в направленности на учебу. Другой ученик стремится всеми силами избежать учебы и школьных занятий, проявляя отрицательную мотивацию к учебной деятельности.

Любая деятельность, в том числе и учебная, направлена на достижение цели. *Цель - это представление о будущем результате, о том, что должно быть получено.* Цель выступает в двух аспектах.

1. Цель - результат нормативного образца, который должен быть достигнут учеником. Внешне он выражен в виде учебного задания, а внутренне - в виде субъективного образа потенциального результата. Внешние, формирующие цель воздействия, преломляясь через внутренние условия, трансформируют представление об эталонном результате в *субъективную цель деятельности*. Так формируется второй аспект цели.

2. Цель - уровень достижений, представляющий собой количественный аспект цели. В зависимости от оценки своих возможностей, стремлений, прошлого опыта и социальных факторов ученик определяет для себя тот уровень достижения цели, который для него будет удовлетворительным. Например, готовясь к контрольной работе, один ученик рассчитывает написать ее на «пятерку», а другой будет счастлив, если получит «три».

В виде цели выступает лишь желаемый результат. Именно «желаемость», привлекательность будущего результата придают ему мотивирующий характер. Привлекательность может быть *внутренней*, когда результат привлекателен сам по себе, и *внешней*, когда результат привлекателен своими последствиями. Если ученику интересна учеба тем, что он получает на уроке новые знания, то это внутренняя привлекательность учебной деятельности. Если ученик занимается, чтобы получить

одобрение родителей или повысить свой статус среди одноклассников, то это внешняя привлекательность. Психологи выделили факторы внешней и внутренней привлекательности цели обучения.

<i>Внутренняя привлекательность возникает тогда, когда результат:</i>	<i>Внешняя привлекательность возникает тогда, когда результат:</i>
1) обеспечивает самостоятельность мыслительной работы и деятельности;	1) позволяет добиться авторитета в группе;
2) открывает путь собственного развития;	2) повышает престиж;
3) обеспечивает самовыражение;	3) обеспечивает безопасность;
4) вызывает чувство удовлетворения от правильно выполненного задания;	4) увеличивает возможность социально-психологических контактов;
5) удовлетворяет потребность в самоактуализации и самореализации;	5) обеспечивает материальное благополучие;
6) создает чувство самооценности.	6) обеспечивает социальное признание.

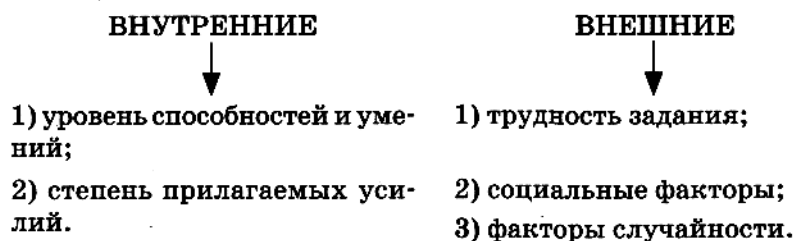
Одни и те же цели могут быть привлекательны для одних и непривлекательны для других. Субъективно привлекательность выражается в мотиве деятельности, т.е. когда субъективная цель соотносится с актуальной потребностью, возникает мотив. Мотив - это то, что позволяет ученику приписывать результату определенную ценность и значимость. *Мотив является определившимся намерением, желанием что-то сделать и вместе с целью составляет основной регулятор поведения, включенный в высший уровень психологической системы деятельности.* Чем выше привлекательность и значимость результата для личности, тем сильнее будет мотив.

Соответственно целям существует внешняя и внутренняя мотивация. Внешняя мотивация непродуктивна и, как правило, кратковременна. Осуществляя учебу на основе внешней мотивации, ученик часто испытывает внутренний дискомфорт несогласованности требований деятельности с глубинными потребностями и мотивами. Возникновение дополнительных трудностей или снижение интенсивности внешнего фактора (например, уменьшение угрозы наказания) приводят к прекращению учебной деятельности. Внутренняя мотивация - это внутриличностная заинтересованность в деятельности - *самотивация*. Она зависит от таких факторов, как значимость деятельности, любопытство, креативность, соперничество, уровень притязаний и т.п. Внешняя мотивация строится на внешних факторах: боязни наказания, приобретения каких-то моральных или материальных льгот и т.п.

Степень внутренней мотивации зависит от знания результатов своей деятельности, т.е. от эффективности обратной связи в процессе обучения. Попытки повысить мотивацию каким-либо другим способом в целом оказались безуспешными.

В школьной практике мотивация на учебу чаще всего выступает в форме интереса. Глубокие интересы могут возникнуть только на основе внутренней мотивации. Поскольку основной потребностью человека является познание мира и утверждение себя в нем, в учебной деятельности, обеспечивающей это познание, заложен мощный источник внутренней мотивации. Задача педагога заключается в раскрытии внутреннего потенциала.

Учебная деятельность внутренне противоречива. С одной стороны, она обладает внутренней привлекательностью, так как обеспечивает ученику чувство собственной значимости и силы как результата знания. С другой - она всегда несет в себе опасность неуспеха, зависимости от учителя и чувство несвободы. В зависимости от того, какая сторона учебной деятельности доминирует, у ученика будет формироваться установка на активное, творческое, самостоятельное поведение, или пассивное, закомплексованное следование указаниям учителя. Психологи выявили базовые факторы, влияющие на субъективное принятие той или иной степени успешности деятельности учеником.



В зависимости от сочетания данных факторов у ученика формируется тот или иной тип направленности. Ученик, как правило, имеет свое мнение о собственных способностях - субъективную оценку своих возможностей. Он имеет представление о том, сколько усилий он согласен затратить для решения проблемы. Трудность задания - это основная внешняя причина. Ученик субъективно оценивает трудность по тем затратам, которые, как ему кажется, потребуются от него при решении задачи. Если для ее решения ученику, по его мнению, потребуется мало сил, то он будет расценивать задачу как легкую, и наоборот. В результате если ребенок при столкновении с задачей расценивает ее как достижимую с учетом указанных факторов, то формируется положительная направленность на деятельность. При принятии решения о бесполезности каких-либо попыток для достижения успеха формируется состояние нулевого мотивационного потенциала. Деятельность оказывается невыполненной.

На базе вышеприведенных факторов формируется *субъективная вероятность успеха*. У ученика есть определенная самооценка своих возможностей. Если задача легкая, то субъективная вероятность успеха равна «1». Если задача средней трудности, то субъективная вероятность успеха оценивается приблизительно «0,5». Субъективная вероятность успеха в задаче, оцененной как очень трудная, приближается к «0». При очень высокой субъективной вероятности успеха и минимальных затратах, связанных с выполнением деятельности, человек испытывает состояние скуки, при очень низкой вероятности и трудности задачи, заведомо превышающей способности, у ребенка возникают страх и тревога. Чем выше субъективная значимость деятельности, тем сильнее тревога. Ответственный ученик будет испытывать чувство тревоги перед вступительным экзаменом гораздо сильнее, чем перед рядовой контрольной. Наибольший комфорт и привлекательность вызывают задачи средней трудности, поскольку успех в них определяется прежде всего способностями и усилиями самого ученика. Именно в таких заданиях ребенок может реализовать себя, и они вызывают его интерес.

Указанный механизм раскрыт в концепции мотивации достижений, объясняющей активность обучения. В ней интерпретирована связь между побуждением успеха (избегания неудачи) и трудностью самой задачи. При решении любой задачи активизируется соответствующая потребность, которая включает определенную диспозицию мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи. Побуждение к деятельности определенного уровня зависит от субъективной вероятности успеха. В процессе обучения ученик воспринимает цель деятельности в виде «нормативного уровня», характеризующегося качественными и количественными параметрами, соотнося ее со своими возможностями, оценкой ситуации, субъективной вероятностью достичь успеха и избежать неудачи. В результате формируется личный стандарт исполнения деятельности, или *уровень притязаний*, включающий субъективные качественные и количественные характеристики, которым должен, по мнению ученика, удовлетворять будущий результат его деятельности. В итоге формируется *потребность достижений*, т.е. предрасположенность к принятию в будущей деятельности максимально высокого личного уровня исполнения. Чем выше потребность достижений, тем более сложные задания будет выбирать ученик. Потребность достижений выступает центральным психическим регулятором учебной деятельности и стержнем внутренней мотивации.

Другой важный психологический механизм, обеспечивающий научение, раскрыт в концепции самоактуализации А. Маслоу. В данной концепции раскрыт феномен самоактуализации, обусловленный активностью у человека *мотива личностного роста*. Чем более интересную и творческую деятельность осуществляет ученик, тем более удовлетворяется его мотив роста (т.е. стремление человека повысить свои знания, продуктивность), но в отличие от других потребностей в данном случае удовлетворение ведет не к насыщению потребности, а к увеличению мотивации. Таким образом, «включение» мотива роста создает устойчивую мотивацию на обучение.

В значительной степени формирование мотивационных установок у ребенка в учебном процессе обусловлено поведением педагога, стилем его управления. Его задача - формировать у ученика веру в

свои силы и, как следствие, - максимально высокую потребность достижения, что в значительной степени обуславливает самостоятельность и самоорганизацию личности ребенка. Учитель должен максимально обеспечить интерес урока и соответственно мотивацию учеников.

В результате психологических исследований была выделена группа *учебно-познавательных мотивов*, т. е. специфических мотивов, направленных на усвоение научной информации и учебных навыков. Учебно-познавательные мотивы имеют определенную динамику формирования. Выделяются, по крайней мере, три уровня их развития:

- широкий познавательный, направленный на усвоение новых знаний;
- собственно учебно-познавательный, направленный на овладение способами добывания знаний;
- уровень самообразования, направленный на совершенствование своей учебной деятельности в целом.

Важнейшим моментом в развитии мотивации является переход с одного уровня на другой. А.К. Маркова охарактеризовала взаимосвязь динамики мотивации с возрастом школьников:

- в начальной школе формируется широкий познавательный мотив;
- в средних классах школы начинают действовать учебно-познавательные мотивы;
- в старших классах школы актуализируется мотив самообразования.

Учебно-познавательные мотивы выступают как личностные новообразования процесса обучения. Учебные программы, способы и формы должны соответствовать уровню учебно-познавательных мотивов и способствовать превращению их в устойчивые мотивы самообразования и саморазвития.

Современная психология дает богатый материал для научного обоснования процесса обучения. Целый ряд феноменов обучения раскрыт в концепциях когнитивной психологии, например, в теории сценариев (скриптов), которая заключается в том, что учащийся усваивает информацию в виде стереотипных организованных единиц (скриптов), отражающих формальнологическую последовательность событий. Однако, заучивая и осваивая информацию, ученик «создает» новые *сценарии* последовательностей, которые затем играют роль регуляторов его поведения. Таким образом, создается новое для субъекта знание, которое становится внутренним мотивом деятельности учения.

Вопросы

1. Какова должна быть роль инициативы и независимости ребенка на занятиях?
2. Как повысить мотивацию ребенка на учебу при условии его низкой самооценки?
4. Целесообразно ли давать ребенку задания, ориентированные на предел его реальных возможностей? Почему?

Тема семинара

«Мотивация учебной деятельности»

1. Понятие мотивации.
2. Формирование субъективной вероятности успеха.
3. Факторы, влияющие на успешность деятельности учащихся.
4. Чем определяется привлекательность и непривлекательность цели?
5. Условия формирования оптимальной мотивации, оказывающие влияние на учебную деятельность.

Основная литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
3. Современная психология: справочное руководство. М., 1999.
4. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова и др. М., 1982.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. М., 1986.
6. Чирков В.И. Психология мотивации деятельности достижения. Ярославль, 1994.

Дополнительная литература

7. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? М., 1995.
8. *Добрович А.Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
9. *Лук А.Н.* Эмоции и личность. М., 1982.
10. Мудрость воспитания: книга для родителей / Сост. Э.Д.Днепров и др. М., 1988.
11. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, М.В. Слущкого. М., 1991.

Приемы и техники управления учащимися на уроке

Урок - основная форма организации учебно-воспитательного процесса. Каждый урок - приближение к его глобальной цели - сформировать нравственно совершенную личность, способную включаться в общественную жизнь (анализировать общественные явления, входить в новые социальные общности и осваивать новые виды деятельности), и реализовать свои творческие задатки.

Такой перспективной целью должен руководствоваться учитель на каждом уроке, реализуя конкретные задачи и добиваясь их достижения, причем достижение поставленных задач должно происходить не в ущерб здоровью ребенка. Результативность урока зависит от того, насколько четко сформулировал педагог его цель для себя, как поставил ее перед учениками и как они эту цель приняли. Последнее зависит от возрастных особенностей ребенка, сформированности мотивов учебной деятельности, от мастерства учителя, от его умения сделать привлекательной цель урока или отдельное учебное задание, ведь истинная цель урока - позитивные изменения, которые происходят в интеллектуальной и личностной сферах ученика (прирост мотивации, формирование ценностных ориентации, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие внимания, памяти, мышления и речи, волевых качеств и т.д.).

Организация урока с таких позиций предъявляет особые требования к стилю общения педагога с ребенком, к методике преподавания. Урок - немалое напряжение сил ребенка. Оно должно быть направлено на позитивную цель - развитие ученика, а не на преодоление стресса, страха перед учителем или отдельными видами учебной работы. Мотивация страхом педагогически неприемлема, поскольку ограничивает формирование позитивных побуждений деятельности, снижает точность восприятия, способность концентрировать внимание, вызывает апатию.

Благоприятная эмоциональная атмосфера урока - условие его высокой эффективности без ущерба для состояния нервно-психического здоровья учителя и ученика. Умение создать такую атмосферу - важная составляющая профессионального мастерства учителя. Известно, что отношение ученика к учителю переносится на преподаваемый им предмет. Отсюда необходимость завоевывать уважение детей, быть в их глазах авторитетным, интересным человеком. Речь идет не о заигрывании или попустительстве, а о настоящем полноценном авторитете.

Пример из опыта работы учителя

Идет урок математики в 6-м классе. Ребята активны и увлечены, как всегда. Урок математики проходит вместо физкультуры по случаю болезни учителя. В конце урока математик объявляет, что следующий урок физкультуры состоится, необходимо принести физкультурную форму. Дети громко выразили недовольство: «Давайте лучше математикой заниматься!». Чем завоевано такое отношение детей к математике?

В данном случае учитель умеет увлечь учащихся, прекрасно объясняет материал, на уроке ни единого замечания, упрёка, угрозы. Если видит, что дети устали, устраивает эмоциональную паузу. К учителю дети тянутся как к интересному человеку, готовы общаться с ним в любое время: «Кто хочет позаниматься по этой теме дополнительно, может прийти в три часа». Заметим: «Кто хочет!». Приходят все, весь класс, потому что знают, что будет интересно.

У каждого учителя свои приемы создания атмосферы урока: стиль общения с учениками, приемы выражения требовательности и доброжелательности, приемы включения детей в учебную работу, активизации; приемы, обеспечивающие снятие напряжения во время урока (эмоциональные паузы, физкультминутки, использование музыки). Во многом зависят эти приемы от возрастных особенностей детей, от специфики класса. Например, в младших классах можно использовать элементы игры, соревнования, опираться на богатство образного мышления, воображения, ожидание чего-то необычного, загадочного.

Пример

Начиная урок истории в 4-м классе, учительница обратилась к ребятам: «Сегодня мы отправимся в путешествие вместе с Афанасием Никитиным. Хотите путешествовать?».

Организуя на уроке познавательную деятельность детей, учитель опирается на их личностные особенности: мотивационную сферу, познавательные потребности, ценностные ориентации, отношения, самооценку. Эти особенности рассматриваются в специальных главах данного учебника, поэтому здесь отметим только некоторые из них.

В процессе урока, пытаясь стимулировать деятельность учеников, учитель сравнивает детей друг с другом. Оказывается, что одни ученики привыкли к постоянной похвале, их всегда ставят в пример, а другие - к постоянному неуспеху. В результате формируется неадекватная самооценка: у первых - завышенная, у вторых - заниженная. Эксперименты показали, что сравнивать можно детей с равными возможностями, сильных с сильными, слабых со слабыми (интерличностное сравнение) или ребенка с самим собой, обращая внимание на изменения, которые с ним происходят (интраличностное сравнение).

Дети застенчивые, неуверенные в себе, с заниженной самооценкой особенно нуждаются в психологической поддержке учителя, необходимо обращать внимание даже на малые их успехи. Ребенок, испытавший положительные эмоции по поводу своего успеха, будет и впредь стремиться к этому.

Существует особый прием - организация успеха в учении. Учитель снижает уровень трудности учебного задания настолько, чтобы ученик смог с ним справиться. Переживание успеха закрепляется, а затем уровень трудности повышается до нормативного. Повышение мотивации учебной деятельности ученика обеспечивается оценкой учителя. Следует различать оценку и отметку. Оценка выражается различными формами (одобрительный кивок головой, улыбка, осуждающий жест, тон голоса, похвала, награда, отметка и т. д.). Таким образом, отметка - одна из форм оценки.

Главная функция отметки - стимулирующая, способствующая формированию положительной учебной мотивации. Следует помнить, однако, что отрицательная отметка («2») стимулирует учебную деятельность ученика только в том случае, если у него сформирована значимость успеха в учении и если он обладает сильной нервной системой. Учащихся со слабой нервной системой отрицательная отметка не стимулирует, а наоборот дезорганизует. Выставляя «2», если это необходимо, следует смягчить действие нежелательной отметки, выразить уверенность, что ученик способен ее исправить.

Управление учащимися на уроке - это управление познавательной деятельностью. В условиях развивающего обучения важен не только результат этой деятельности (знания, умения, навыки), но и сформированность ее структурных компонентов, способов достижения результатов. Для этого познавательная деятельность должна быть специально организована с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе.

Важно отметить ряд принципов организации познавательной деятельности на уроке:

- активизация познавательных процессов;
- развитие умения ребенка управлять собственными познавательными процессами;
- развитие познавательных способностей.

Качество урока во многом зависит от того, насколько выражены на уроке эти тенденции.

Остановимся далее на **особенностях управления вниманием, восприятием, памятью, мышлением учащихся на уроке.**

Состояние **внимания учащихся на уроке** - важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием детей учитель сам должен быть поглощен содержанием урока. Необходимо также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение материала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности.

Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо:

- 1) уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и

класса в целом;

- 2) поддерживать внимание, опираясь на его закономерности;
- 3) устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания;
- 4) формировать внимание учащихся. Рассмотрим подробнее предложенную схему.

1. Для определения состояния внимания учащихся в каждый момент урока используются продуктивный и поведенческий критерии. Продуктивный критерий основывается на зависимости результата деятельности от состояния внимания. Например, ученик делает ошибки в диктанте, если он невнимателен. (Известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил.) Ученик не может повторить сказанное другим, если фраза не входит в его поле внимания.

Поведенческий критерий используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); особая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

2. Для поддержания внимания используются закономерности всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринимающего субъекта. Формально-динамические приемы поддержания внимания основываются в основном на причинах первой группы. Известно, что интенсивность раздражителя, его динамический характер способствуют привлечению внимания. Следовательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной. Важное значение имеет мимико-пластический образ, использование жестов. Считается, например, если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске - ослабевает. Привлекает внимание новизна объектов или новизна (необычность) манеры изложения.

Поддержанию внимания не мешает тихая, спокойная музыка, ритмические негромкие звуки.

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувств: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение). Привлекают внимание состояние ожидания объекта, его значимость, соответствие актуальным потребностям субъекта.

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживается за счет волевых усилий. Развитие произвольности психических функций имеет важное значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицательных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Снижение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности достаточно эффективно.

3. Ситуативные причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изложение материала, не соответствующее закономерностям внимания. Например, в начальных классах длительность поддержания продуктивного внимания - 20-25 минут, поэтому в середине урока необходима какая-то форма отдыха, эмоциональная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности продолжения урока.

К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижают сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, особенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно найти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям» и т.д.

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований индивидуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

4. Методика формирования внимания учащихся была разработана и апробирована в школьной практике еще в 1970-е гг. под руководством профессора П.Я. Гальперина. В ее основу была положена теория поэтапного формирования умственных действий. В рамках этой теории внимание понимается как особое умственное действие контроля. Формирование его, как и всякого другого умственного действия, осуществлялось на основе предписаний-рекомендаций, которые первоначально

предъявлялись учащимся в материализованной форме, а затем по мере интериоризации, формирования действия внимания необходимость в таких предписаниях исчезала.

Ценный материал по диагностике и развитию внимания детей разных возрастных групп: дошкольников, младших школьников, подростков - содержится в книге Л.В. Черемошкиной (тесты, игры, задачи, упражнения) [6].

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает произвольное внимание, зависящее от внешних особенностей объекта (яркость, интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т.д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок, опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например за счет появления интереса к материалу. Внимание подростка может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее чем младшие школьники нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку возрастные физиологические особенности их являются причиной быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится более управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания, в частности.

Для управления восприятием необходимо прежде всего четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общего фона (предметов, текста).

Восприятие - сложный психический процесс, который сводится не только к чувственному познанию, но и связан с памятью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в систему уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприятия подвергается анализу: выделяются отдельные части, элементы, признаки, свойства. Для управления процессами анализа и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся: аудиальный, визуальный и кинестетический типы восприятия. В классе могут присутствовать представители всех трех типов, поэтому методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «трех-канальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фотографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явлений, событий. Словесное описание актуализирует представления детей, пробуждает творческое воображение. В ряде случаев использование литературных источников будет иметь незаменимый воспитательный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должно опираться на знание возрастных особенностей этого процесса. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий вид объекта, но не видит его структуры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринимаемых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно,

конкретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьировать условия восприятия, несущественные признаки, обращать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного восприятия ребенком предметов к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развитием восприятия изменяются его структура и механизмы. Все большая роль принадлежит слову как средству анализа и обобщения воспринимаемого содержания.

Остановимся на *приемах организации понимания материала*. Показателями понимания являются чувство ясности и умение правильно использовать его в новых условиях. В процессе учебной работы чаще всего приходится иметь дело с пониманием высказываний. При затруднениях в понимании используются поясняющие действия и операции. Н.П. Ерастов [2] рассматривает следующие виды поясняющих действий: 1) выявление непонятного, 2) соотнесение непонятного с понятным, 3) перенос данных на новые случаи.

1. Первый шаг на пути организации понимания - это выяснение, какие компоненты материала непонятны, поиск ответа на вопросы, что, где и почему непонятно.

Во всяком учебном материале есть предметно-понятийное содержание (предметы мысли и связи между ними) и языковая (знаковая) форма его выражения.

Если ученики понимают учебный текст, они должны ясно представлять те предметы и явления, о которых говорится, и осознавать связи и отношения этих предметов. Если слова текста как бы теряют свое значение и перестают сообщать что-то определенное о предметах мысли и их связях, то можно говорить о непонимании последних. Анализ ясных и недостаточно ясных сторон формы и содержания материала позволяет выявить непонятное и наметить пути преодоления непонимания.

2. Чтобы малопонятный материал стал более понятным, ясным, используют большое количество приемов соотнесения непонятного с понятным.

А) Соотнесение с личным опытом. Усвоение новых знаний осуществляется путем включения их в уже усвоенную учащимся систему знаний, в его личный опыт. Опытный учитель всегда использует на уроке такие примеры, в которых новый материал сопоставляется с известным.

Б) Соотнесение с контекстом. Учебный материал излагается в определенной системе. Понять какую-то отдельную его часть можно только на фоне окружающего текста (контекста). Указание контекста помогает учителю объяснить содержание материала.

В) Соотнесение с лексическими вариантами. Одно и то же предметно-понятийное содержание можно передать разными словами. Перефразировки, изменения словесной формы изложения являются важнейшим приемом достижения понимания материала. Если учитель повторяет непонятный ученикам фрагмент, используя один и тот же лексический вариант, понимание может быть не достигнуто.

Г) Соотнесение с образами. Любые термины и формулировки отражают реальный мир только в обобщенном и отвлеченном виде. Основа всякого познания - чувственное познание. Поэтому понимание учебного материала облегчится, если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление. Этой цели служат наглядные средства изложения материала.

Обучаясь приемам понимания на уроке, ученики переносят их в ситуацию самостоятельной работы. Для организации самостоятельной работы необходимо уже в школе обучить детей пользоваться литературными источниками, словарями, справочниками, где можно найти объяснение непонятных терминов, получить более понятное объяснение того, что было непонятным. Главное - в материале не должно остаться ни одного неясного места.

3. Субъективное чувство ясности, возникающее в результате соотнесения непонятного с понятным, является необходимым, но не достаточным показателем понимания. Действительное понимание учебного материала характеризуется еще и умением ученика применять теорию на практике, перенести усвоенные данные на новые случаи. В работе Н. П. Ерастова [2] указываются два вида таких переносов: пробные и контрольные.

Пробные переносы - переносы с общего на частное.

При работе с учебным материалом на уроке учитель может использовать пробные переносы, предлагая ученикам приводить собственные примеры, факты, о которых не сообщается в учебнике, но которые относятся к изучаемой теме. Это хороший прием контроля понимания материала, форма обратной связи.

Контрольные переносы, предполагают более глубокую проверку понимания материала, которая

осуществляется при решении задач, выполнении упражнений.

В учебной работе могут использоваться также поясняющие операции. Это известные мыслительные операции, которые входят в состав умственных действий, нацеленных на достижение понимания: поясняющий анализ и синтез, поясняющее сравнение, поясняющая конкретизация, обобщение, абстрагирование. Например, на уроке вводится новое понятие. Для выяснения полноты понимания можно предложить ученикам вопрос, заданный в форме: «В чем сходство, а в чем различие ...(введенного понятия с известным ученикам) ?...»

В процессе обучения особая нагрузка ложится на память. От уровня развития памяти зависит успешность учения школьников. Работа учителя на уроке должна способствовать развитию памяти детей. В современной психологической литературе накоплен ценный материал, который может быть использован школьными психологами для помощи учителю.

Память - наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти - упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания - один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может состоять также в том, что он четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно.

Л.В. Черемошкина [5] считает, что *отправной точкой развития памяти являются создаваемые учителем на уроке ситуации*, в которых ученик осознает проблему запоминания, т.е. осознает противоречия между необходимостью что-либо запомнить и трудностями запоминания. Личность, осознавшая необходимость и возможность применения приемов запоминания, - это уже иная личность, развивающаяся.

Второе условие, которое на уроке должно иметь место гораздо чаще первого, заключается в том, чтобы *придумывать вместе с детьми различные способы, запоминания*. По мнению Л.В. Черемошкиной, сущность развития памяти - формирование мнемических приемов:

1. Ассоциации - установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уроке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задать классу вопросы типа:

Что напоминает вам это слово? На что похоже это уравнение? Что напоминает эта картина?

2. Выделение опорных пунктов. Сущность способа заключается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т.е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, названия, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т.д.

3. Приемы группировки. Группировка - разбиение материала на части по смыслу, объему, ассоциациям и т.д.

4. Классификация - группировка материала по определенным известным основаниям. Например, при изучении иностранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т.д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала.

5. Схематизация - изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.

6. Структурирование - прием установления связей между частями предмета или явления, позволяющий представить данный предмет или явление в целом.

Можно использовать также приемы аналогии, перекодирования, построения мнемического плана, мнемотехник, систематизации, установления последовательностей (сериаций), приемы различного рода привнесений в запоминаемый материал.

В некоторых случаях, как правило, в младших классах, целесообразнее опираться на непроизвольное запоминание, используя его закономерности. Известно, что при непроизвольном запоминании чем выше активность мыслительной деятельности, тем лучше результаты запоминания. Работа с материалом организуется учителем таким образом, чтобы активизировать мыслительную деятельность, предмет которой подлежит запоминанию. Непроизвольное запоминание улучшается также, если подлежащий запоминанию материал эмоционально окрашен, подается в образной, эмоциональной форме, поскольку эти виды памяти являются генетически первичными.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в середине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). При изложении материала следует начать с наиболее важного материала и повторить его в конце урока. Эффективность запоминания зависит также

от характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся существенно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников непроизвольная, механическое заучивание преобладает над осмысленным запоминанием. Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности непроизвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В процессе учебной деятельности в значительной мере развивается способность запоминания и воспроизведения материала. В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими процессами.

Объем информации, которую приходится запоминать, в старших классах возрастает, изменяется и характер информации, увеличивается доля абстрактного материала. Наряду с этим не следует забывать о физиологических особенностях подростков, повышенной утомляемости: подростки чаще, чем младшие школьники, испытывают затруднения при запоминании, заучивании материала, чаще жалуются на память. Возможно, в связи с этим повышается интерес к различным приемам запоминания, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность знаний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

Одна из важнейших задач школы - **развитие мышления учащихся**. Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить также принятие учениками задачи (цели, данной в определенных условиях), сформировать внутреннее побуждение к достижению этой цели, задачи - мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся к самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи). Например, в конце изложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме; 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использование стимулов как внешних подкреплений мышления (похвала, отметка), сюда же можно отнести использование различных форм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (например, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны использоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников - формирование способов решения задач: приемов умственных действий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логических умений. Каждый класс задач имеет свою специфику. Обучение решению задач опирается на понимание учителем этой специфики, осознание умственных действий, которые лежат в основе мыслительного процесса (экстериоризации) и формирование соответствующих умственных действий у учащихся (интериоризации). В отечественной психологической литературе накоплен немалый опыт экспериментального изучения процессов решения учебных задач, разработаны рекомендации по обучению, показаны результаты их внедрения в практику учебной работы. Используя их, школьные психологи существенно облегчили бы работу по развитию и формированию мышления учащихся, возрастные особенности которых составляют основу формирования познавательного процесса.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствие наглядных представлений объекта затрудняет оперирование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению возрастает, изменяется соотношение между

конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формирование абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать обобщения.

У подростков уже проявляется способность к самостоятельности суждений, критичности, к творческому мышлению. Наиболее полно эти особенности развиваются в старших классах, в юношеском возрасте.

Мышление в старшем возрасте обладает большей организованностью и последовательностью, логичностью; для него характерны глубина и основательность. Возникает интерес к причинному объяснению явлений. Старшеклассники способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Процесс мышления включает выдвижение и самостоятельную проверку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению. В юношеском возрасте отчетливо обозначаются индивидуальные различия мышления, которые проявляются в предпочтениях определенных учебных предметов, результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных стилей.

Вопросы и задания

1. Какие приемы может использовать учитель для создания благоприятной эмоциональной атмосферы урока?
2. Какие функции должна выполнять педагогическая оценка? Сформулируйте психологические требования к эффективности школьной отметки.
3. Какие способы формирования положительной мотивации учения может использовать учитель на уроке с учетом возрастных особенностей учащихся?
4. Назовите приемы управления вниманием учащихся на уроке с учетом их возраста.
5. Какие условия развития памяти необходимо создать на уроке?
6. Как организовать развитие мышления учащихся на уроке?
7. Проанализируйте причины поведения учеников в описанных ситуациях. Предложите альтернативные варианты поведения учителя.

Ситуация. На урок в 9-й класс пришла молодая учительница, временно заменяющая своего коллегу. Держалась подчеркнуто строго, пытаясь, видимо, тем самым скрыть свое волнение и неуверенность.

«Здравствуйте, ребята. Меня зовут Ирина Ивановна, я проведу у вас несколько уроков вместо Ольги Тихоновны».

Минуты две класс с интересом наблюдал за новой учительницей, потом стали раздаваться реплики явно не по теме урока. Кто-то пытался шутить, кто-то вел себя смелее и развязнее, чем обычно. На замечания учительницы никто не реагировал, призывы вести себя тихо не действовали. Далее начались угрозы написать замечания в дневник, поставить двойки и т.д. Когда Ирина Ивановна в очередной раз повысила голос, едва не сорвавшись на крик, один из учеников сказал: «Ирочка, не волнуйся!».

Это был последний удар по самолюбию учительницы. Не владея больше собой, сдерживая слезы, она выбежала из класса, не закончив урок.

8. Приведите примеры интересных ситуаций с уроков (из литературных источников, из кинофильмов, материалов собственных наблюдений). Проанализируйте их.
9. Проанализируйте поведение ребят и поведение двух учителей в одной и той же ситуации. Подумайте, что обеспечило успех учителя в данной ситуации.

Ситуация. На перемене в 7-й класс забрел котенок. Ребята начали играть с котенком. Кто-то предложил устроить кошачий концерт на предстоящем уроке русского языка. Предложение было одобрено, так как на уроках русского языка всегда было скучно.

Из обычной веревочки сделали упряжку, котенка посадили в шкаф, а конец веревки пропустили под дверцей шкафа. В подходящий момент урока сидящий рядом со шкафом Сергей дернул за веревочку, раздалось громкое мяуканье. Учительница вздрогнула и подняла голову: «Кто это хулиганит? Какое

безобразия!». Ребята засмеялись. Через некоторое время кошачий концерт повторился. «Прекратить сейчас же!»- крикнула учительница. Лицо ее побледнело, глаза покраснели. Ее уже никто не слушал. В классе стоял хохот. Учительница замолчала, растерянно оглядывая ребят, затем схватила журнал и выбежала из класса.

На перемене ребята устроили совещание. «Сейчас какой урок? История. Он какой-то чудак этот Петр Иванович, рассказывает интересно. Ну, ладно. Попробуем устроить маленький концерт».

Войдя в класс, учитель сделал ребятам замечание, что они плохо обошлись с учительницей: «Вы очень обидели женщину, рыцари», -и приступил к объяснению урока. В это время Сергей начал свои манипуляции и котенок заорал. Спокойно продолжая рассказ, учитель направился прямо к шкафу. Он сделал это так неожиданно, что Сергей не успел отбросить веревочку, и она выдала его с головой. Раскрыв дверцу шкафа, учитель рассмеялся весело и непринужденно. Он поднял котенка, снял с него веревочную упряжку и посадил к себе за пазуху. Так с котенком на руках он и продолжал вести урок, поглаживая время от времени его головку. Ребята смотрели то на учителя, то на котенка, и во взглядах их были недоумение и восторг. Урок прошел успешно.

План семинара

«Психологическое обеспечение планирования и анализа урока»

1. Психологическая характеристика целей урока.
2. Принципы обучения в школе будущего.
3. Анализ учебной деятельности учащихся на уроке.

План семинара

«Психологическое обеспечение индивидуального подхода к ребенку в организации учебной деятельности»

1. Понятие индивидуальности и индивидуального подхода к ребенку в обучении.
2. Проблема обучаемости. Обучение детей с пониженной обучаемостью.
3. Работа с одаренными детьми на уроках.

План семинара

«Развитие мышления школьников в обучении»

1. Пути обучения мышлению.
2. Проблемные ситуации в системе развития мышления.
3. Психологическое обеспечение обучения решению задач на уроках (на материале решения определенного класса задач: математических, физических, лингвистических).

Основная литература

1. Гончаров В.С. Типы мышления и учебная деятельность. Свердловск, 1988.
2. Ерастов Н.П. Культура умственного труда (Беседы о рациональной организации познавательной деятельности). Ярославль, 1973.
3. Козлова И.Н. Психологические аспекты анализа урока. Вологда, 1990.
4. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Д. Шадрикова. М., 1990.
5. Черемошкина Л.В. Развитие памяти детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1995.
6. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1997.
7. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л, 1988.

Дополнительная литература

8. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., 1984.
9. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
10. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М., 1990.
11. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М., 1979.

Психологические аспекты компьютеризации образования

Разработка информационно-компьютерных технологий и распространение компьютеров привели к их активному внедрению в образование. Можно указать наиболее важные области применения в образовании информационно-компьютерных технологий:

1. Управление образованием (вычислительная и оргтехника для образовательных учреждений, автоматизация делопроизводства и бухгалтерии в учебных заведениях, средства связи, мониторинг образования и т.п.).

2. Информатика и вычислительная техника как цель обучения (подготовка специалистов в области информационно-компьютерных технологий по разработке и эксплуатации компьютерной техники, программному обеспечению, компьютерной безопасности; подготовка пользователей, в том числе обучение компьютерной грамотности преподавателей и учеников средних школ).

3. Компьютерная техника как средство обучения, развития и воспитания. Данное направление можно считать наиболее важным в настоящий момент и наиболее интенсивно развивающимся, потому что именно в этом направлении ведется сейчас интенсивная работа по внедрению компьютеров в образование. Компьютерная техника выступает как удобный и универсальный носитель аудиовизуальной обучающей информации (учебники, энциклопедии, атласы и различные справочники, содержащие текстовую, образную, звуковую и видеoinформацию). Носителем этой информации может быть жесткий диск компьютера, компакт-диски или информационные сети как локальные, так и всемирные.

Педагогической реальностью, с которой необходимо считаться, стали обучающие компьютерные программы, причем программы мультимедийные и интерактивные, несущие разнообразную информацию и подстраивающиеся под индивидуальные особенности обучающегося субъекта. Программы могут работать в рамках сети Интернет, расширяя возможности обучения для ребенка. Их предметное содержание весьма широко: от обучения работы с компьютером до таких школьных предметов, как физика, история, биология, черчение, иностранный язык.

С внедрением информационно-компьютерных технологий изменилась сама суть дистанционного образования. Если раньше таковое обеспечивалось рассылкой учебников и заданий, а потом их проверкой, то сейчас дистанционное обучение может осуществляться в реальном масштабе времени, что обеспечивает активное участие в обучении лиц, доступ которых к образованию по ряду причин ограничен. Это относится и к детям, имеющим ограничения в образовании по состоянию здоровья (заболевания опорно-двигательного аппарата, сниженная функция органов чувств и т.п.).

Компьютер выступает как средство повышения эффективности, оперативности и объективности оценки знаний учеников. В отличие от учителя компьютер оценивает лишь знания и умения ученика в данной предметной области, а не его послушность, привлекательность или какие-то иные качества. Компьютер лишен стереотипности в оценке, он «не знает», что данный ученик «троечник» или «отличник», и поэтому без колебаний поставит заслуженную оценку.

Внедрение информационно-компьютерных технологий позволило решить ряд важных психолого-педагогических задач, связанных с повышением качества учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. К основным успехам компьютеров в образовании можно отнести следующие:

- повышение информационной обеспеченности участников образовательного процесса. С использованием информационно-компьютерных технологий расширяется возможность для учеников и учителей осуществлять оперативный доступ к различной информации, накопление, обмен и тиражирование ее;

- использование компьютеров влияет на мотивацию, привлекательность обучения. Это связано с необычностью и престижностью работы с компьютером. Существование игровых программ и игровых компонентов в обучающих программах повышает притягательность компьютеров для детей;

- компьютер дает возможность повысить самостоятельность обучения, возможность обучения без

непосредственного участия педагога путем выполнения домашних заданий с необходимыми компонентами проверки правильности их выполнения;

- повышаются возможности индивидуализации обучения. Это может осуществляться посредством индивидуализации темпа предъявления заданий, перехода к следующей теме после усвоения предыдущей, выбора тем и заданий с учетом индивидуальности и знаний конкретного ученика, текущего контроля успеваемости и повышения объективности такого контроля.

Связь психологических исследований с разработками в области информационно-компьютерных технологий (ИКТ) возникла задолго до появления компьютеров, в частности формально-логический анализ мышления, послуживший основой для математического и компьютерного моделирования мышления, традиционно сопоставлялся с психологическими исследованиями этого процесса. Позднее это привело к психологическим разработкам алгоритмического и программированного обучения. Однако лишь с внедрением компьютеров в практическую деятельность эти работы перешли от теоретических к экспериментальным исследованиям. Показательной в этом отношении является книга «Вычислительные машины и мышление» под редакцией Э. Фельгейбаума и Дж. Фельдмана, изданная в 1963 г. и через четыре года переведенная на русский язык. Она посвящена проблеме «искусственного разума» и содержит библиографическое описание более 1200 источников.

В настоящее время одним из важных и перспективных направлений психологических исследований является изучение психологических особенностей компьютеризации в образовании [2], [3], [4].

К сожалению, компьютеризация образования, в особенности применение компьютеров в школе, встречается с проблемами, имеющими с психологией весьма отдаленную связь: материальные и организационные проблемы, плохая материальная обеспеченность школ, в первую очередь компьютерами, которые можно успешно использовать в обучении и т.п. Обычно к числу основных организационных проблем компьютеризации школьного образования относят объективные и субъективные. К первым относят прежде всего материально-технические проблемы (мало компьютеров в школе, оборудование устаревшее, слабое программное обеспечение).

Спорить с этим трудно - исследование, проводившееся в рамках проекта SITES [6], подтвердило слабость материальной базы российских школ. Однако большая часть школ располагает компьютерной техникой, пригодной для оптимизации учебно-воспитательного процесса. Определенные надежды рождает и принятая федеральная программа компьютеризации школ, в соответствии с которой в 2001 г. будут оснащаться компьютерами сельские школы, на следующий год - городские, а еще через год - ПТУ.

Программное обеспечение, на которое часто жалуются учителя, тоже в последнее время разрабатывается достаточно интенсивно. Есть ряд фирм, ведущих активные разработки данного программного продукта. Например, фирма «1С» выпускает серию компакт-дисков «Репетитор», содержащих, как говорится в анонсе, «полный курс средней школы: учебник, задачник, справочник» по русскому языку, физике, химии и другим предметам.

Такие факты позволяют говорить о том, что на первый план выходит уже другая проблема: обеспечение учителя-предметника информацией о новом программном продукте по предмету. Серьезной организационно-методической проблемой становится поиск, содержательная и методическая оценка учителем такого программного продукта, а это предъявляет повышенные требования к технической оснащенности, программной информированности и компьютерной грамотности учителя. Большую помощь педагогу в решении вопроса информированности может оказать журнал «Компьютер в школе», в котором содержатся сведения рекламного характера об услугах на рынке обеспечения школ компьютерной техникой и программным обеспечением, а также публикуются материалы по методике использования информационно-компьютерных технологий в педагогическом процессе, учителя делятся опытом использования компьютеров в решении различных педагогических задач.

К субъективным проблемам, связанным с внедрением компьютеров в образовательный процесс, может относиться нежелание или неспособность педагогов вести работу по внедрению компьютеров в образование. Нежелание учителей работать с компьютерами может зависеть от неготовности к любым инновациям, боязни компьютеров (компьютерофобии) [1], невысокого уровня мотивации к профессиональной деятельности в целом и других условий. Зачастую конфигурация домашнего компьютера ученика оказывается лучше школьного, а компьютерная подготовка школьника - выше подготовки обычного учителя-предметника (не учителя информатики). Некоторые учителя оценивают такую ситуацию как угрожающую его профессиональному статусу и боятся использовать компьютеры в учебном процессе.

В силу разной подготовки учеников и разной технической оснащенности дома затруднено использование персонального компьютера для внешкольной работы, иногда это затрудняет разработку единых учебных планов и заданий для обучения.

Использование информационно-компьютерных технологий в работе со школьниками предполагает их знакомство с компьютером, что требует много времени, в том числе и машинного. До сих пор нередки случаи, когда подготовка школьников на уроках информатики состоит не в формировании пользовательских навыков, а в знакомстве с устройством ПК, языками программирования, составлении примитивных, бессмысленных программ и т.п.

Мы называли основные достижения компьютеризации в образовании. Они действительно велики, а открывающиеся перспективы еще более обнадеживающи. Вместе с тем практически каждое из этих достижений влечет за собой шлейф психологических проблем и может предстать перед психологом своей теневой стороной. Например, педагоги встречаются с нежелательным использованием доступности информации. Часто школьник, который должен написать какой-то реферат или сочинение, находит готовую работу в информационной сети или на компакт-дисках. Обучающий эффект от такого использования компьютеров оказывается нулевым, а воспитательный - отрицательным.

Одно из таких последствий связано с мотивационным обеспечением работы с ПК. Психологи обычно выделяют две главные проблемы, связанные с чрезмерным увлечением ИКТ: компьютерные игры и интернет-зависимость.

Чрезмерное стремление человека находиться в сети Интернет, общаться с ее помощью с другими людьми (интернет-зависимость) [8] представляет еще одну важную проблему компьютерной гипермотивированности. Однако подобная проблема не стоит перед школьным психологом так остро, как компьютерные игры. Для возникновения интернет-зависимости необходимо большое количество условий, которые для школьника встречаются достаточно редко: наличие ПК хорошей конфигурации, подключения к Интернет, хорошее владение компьютером и, в частности, навигацией в сети и т.д. Обычно эта проблема, если она возникает, встречается в старших классах.

Исследования позволили установить, что Интернет привлекает людей неформальностью общения, произвольно регулируемой анонимностью (человек дает о себе лишь ту информацию, которую считает нужной), свободой от принятых стереотипов обычного непосредственного общения, а лица, проводящие в сети много времени, характеризуются повышенной деловой направленностью, повышенной потребностью в общении, повышенной внушаемостью и рядом иных особенностей, присущих инструментальным ценностям личности.

О боязни компьютеров (компьютерофобии) мы уже говорили. Одним из способов борьбы с ней является введение игровых компонентов в обучающий процесс. В психологическом отношении компьютерная игра полифункциональна: она формирует определенные знания, умения и навыки, способствует развитию тех или иных психических качеств и т.д. Игра обладает огромным мотивационным потенциалом, а компьютерная игра в силу многомодальности содержащейся информации и возможности воздействовать на события и героев в реальном масштабе времени создает эффект присутствия, добавим к этому широкий выбор игр по типу, сюжету, действующим лицам, и мы поймем, насколько притягательным для ребенка по сравнению с повседневной жизнью покажутся приключения в выдуманной компьютерной стране [5, 7].

Привлекательность игровых компьютерных программ приводит к чрезмерному увлечению компьютерными играми, что может иметь достаточно серьезные последствия для ребенка; сдвиг мотива с учебной деятельности и других мотивов реальной жизнедеятельности на виртуальную деятельность (пройти тот или иной этап в игре, победить того или иного героя и т.д.). Ребенок в таких случаях просиживает много времени за компьютером, меньше внимания уделяет учебе, успеваемость его снижается, он ведет малоактивный образ жизни, общение с друзьями становится редким.

Влияние работы с компьютером, в том числе и компьютерных игр, на развитие личности школьника не ограничивается мотивационной сферой. Большому влиянию подвергается когнитивная сфера, связанная с деятельностью познавательных процессов, и личность ребенка. В литературе имеются достаточно противоречивые данные о воздействии компьютера на развитие психических особенностей ребенка [1, 3, 4, 5]. Это объясняется местом компьютера в структуре деятельности, характером и длительностью работы с компьютером, возрастом детей и рядом других важных условий. Анализ литературных данных показывает, что работа с компьютером действует практически на все основные психические явления: ощущения, восприятие, память, мышление, воображение, общение, характер, способности и пр. В ряде случаев указанные качества формировались целенаправленно. Сейчас в силу

новизны проблемы невозможно составить достаточно полное руководство, содержащее описание развивающих программ, в том числе и игровых, с указанием на психолого-педагогические особенности их использования.

Вопросы и задания

1. Домашний компьютер для школьника: за и против.
2. Какие достоинства и недостатки содержатся в самостоятельном изучении школьниками отдельных тем учебных предметов с помощью компьютера?
3. Может ли современный учитель успешно заниматься учебно-воспитательной работой без использования информационно-компьютерных технологий?
4. Возможности компьютера при работе педагога в группе продленного дня в начальных классах.
5. Чем может помочь психолог в следующих ситуациях:
 - а) родители озабочены чрезмерным увлечением сына-девятиклассника компьютером;
 - б) школа располагает компьютерами и программами, пригодными для обеспечения учебного процесса, но два учителя-предметника отказываются внедрять новые формы работы.

План семинара

«Психологические аспекты компьютеризации образования»

1. Учитель и компьютер.
2. Ученик и компьютер.
3. Психолог и компьютер.

Основная литература

1. *Доронина О.В.* Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. 1993. № 3. С. 68-78.
2. *Киселев Б., Моисеева М.* С домашним компьютером к образованию // Компьютер в школе. 1998. № 2. С. 30-31.
3. *Тихомиров О.К., Бабанин Л.Н.* ЭВМ и новые проблемы психологии. М., 1986.
4. *Чайнова Л.Д., Горвиц Ю.М.* Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта // Психологический журнал. 1991. Т. 12. С. 63-73.

Дополнительная литература

5. *Прохоров А.О., Сerezжкина А.Б.* Особенности психических состояний пользователей ЭВМ в процессе компьютерного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 53-61.
6. *Лесневский А.* Проект SITES // Компьютер в школе. 2000. № 3. С.31-34.
7. *Фомичева Ю.В.* Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 3. С. 27-39.
8. *Young K.* Pathological Internet Use: The Emergence of a New Clinical Disorder, University of Pittsburgh at Bradford. Session 2127, August 10, 1996. Metro Toronto Convention Center.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Краткая редакция

Конвенции о правах ребенка (извлечения)

20 ноября 1989 года Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах ребенка, которая сегодня является актом международного права. Конвенция закрепляет равные права детей и подростков, не достигших 18 лет, и состоит из 54 статей. В ней обозначены: право ребенка на жизнь и развитие, право на спокойное детство и

на защиту от насилия, право быть уважаемым за свой образ мыслей, на учет своих интересов. Конвенция закрепляет нормы детского здоровья, социальной защищенности, приемлемого уровня жизни, игр и досуга, право ребенка на родной язык и культуру.

Статья 1

Ребенок - это каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребенку, он не достигает совершеннолетия ранее;

Статья 2

Государства-участники уважают и обеспечивают все права, предусмотренные настоящей Конвенцией, без какой-либо дискриминации, независимо от расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального, этнического или социального происхождения, имущественного положения, состояния здоровья и рождения ребенка, его родителей или законных опекунов или каких-либо иных обстоятельств.

Статья 3

Первоочередное внимание уделяется наилучшему обеспечению интересов ребенка.

Статья 6

Каждый ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь.

Статья 7

Ребенок имеет право на имя и приобретение гражданства, а также, насколько это возможно, право знать своих родителей и право на их заботу.

Статья 9

Государства-участники обеспечивают, чтобы ребенок не разлучался со своими родителями вопреки их желанию, за исключением случаев, когда компетентные органы определяют, что такое разлучение необходимо в наилучших интересах ребенка.

Статьи 12-15

Ребенок имеет право свободно высказывать свои собственные взгляды. Ребенку предоставляется возможность быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, затрагивающего ребенка. Государства-участники уважают права ребенка на свободу мысли, совести и религии.

Статья 16

Ни один ребенок не может быть объектом произвольного или незаконного вмешательства в осуществление его права на личную жизнь, семейную жизнь, неприкосновенность жилища или тайну корреспонденции, или незаконного посягательства на его честь и репутацию.

Статья 17

Государства-участники признают важную роль средств массовой информации и обеспечивают, чтобы ребенок имел доступ к информации и материалам из различных национальных и международных источников, особенно к таким, которые направлены на содействие социальному, духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребенка.

Статья 18

Государства-участники предпринимают все возможные усилия к тому, чтобы обеспечить признание принципа общей и одинаковой ответственности обоих родителей за воспитание и развитие ребенка.

Статья 19

Государства-участники принимают все необходимые законодательные, административные, социальные и просветительные меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или психологического насилия, оскорбления или злоупотребления, отсутствия заботы или небрежного обращения, грубого обращения или эксплуатации, включая сексуальное злоупотребление, со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке.

Статьи 20 и 21

Ребенок, который временно или постоянно лишен своего семейного окружения или который в его собственных наилучших интересах не может оставаться в таком окружении, имеет право на особую защиту и помощь, предоставляемую государством.

Статья 22

Государства-участники принимают необходимые меры с тем, чтобы обеспечить ребенку, желающему получить статус беженца или считающемуся беженцем в соответствии с применимым международным или внутренним правом и процедурами надлежащую защиту и гуманитарную помощь в пользовании применимыми правами, изложенными в настоящей Конвенции.

Статья 23

Неполноценный в умственном или физическом отношении ребенок должен вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают его достоинство, способствуют его уверенности в себе и облегчают его активное участие в жизни общества.

Статья 24

Государства-участники признают право ребенка на пользование наиболее совершенными услугами системы

здравоохранения и средствами лечения болезней и восстановления здоровья. Государства-участники принимают необходимые меры для снижения уровня смертности младенцев и детской смертности, борьбы с болезнями и недоеданием, предоставления матерям надлежащих услуг по охране здоровья в дородовой и послеродовой периоды, развития просветительской работы и услуг в области профилактической медицинской помощи и планирования размера семьи.

Статьи 28 и 29

Государства-участники признают право ребенка на образование, принимают все необходимые меры для обеспечения того, чтобы школьная дисциплина поддерживалась с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства ребенка и в соответствии с настоящей Конвенцией. Образование ребенка должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка, на воспитание уважения к правам человека и основным свободам, на воспитание уважения к родителям ребенка, языку и ценностям, к национальным ценностям страны, к окружающей среде.

Статья 31

Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, право участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством.

Статья 32

Государства-участники признают право ребенка на защиту от экономической эксплуатации и выполнения любой работы, которая может представлять опасность для его здоровья или служит препятствием для получения образования, либо наносить ущерб его здоровью и физическому, умственному, духовному, моральному и социальному развитию.

Статья 33

Государства-участники принимают все необходимые меры для защиты детей от незаконного употребления наркотических средств и психотропных веществ.

Статья 34

Государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения.

Статья 35

Государства-участники принимают все необходимые меры для предотвращения похищения детей, торговли детьми или их контрабанды в любых целях и в любой форме.

Статья 37

Государства-участники обеспечивают, чтобы ни один ребенок не был подвергнут пыткам или другим жестоким, бесчеловечным или унижающим достоинство видам обращения или наказания. Ни один ребенок не должен незаконно или произвольно лишаться свободы. Ни смертная казнь, ни пожизненное тюремное заключение не назначаются лицам моложе 18 лет.

Статья 38

Государства-участники принимают все возможные меры для обеспечения того, чтобы лица, не достигшие 15-летнего возраста не принимали прямого участия в военных действиях.

Статья 39

Государства-участники принимают все необходимые меры для того, чтобы содействовать физическому и психологическому восстановлению и социальной реинтеграции ребенка, являющегося жертвой: любых видов пренебрежения, эксплуатации или злоупотребления, пыток или любых других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения, наказания или вооруженных конфликтов.

Статья 42

Государства-участники обязуются, используя надлежащие и действенные средства, широко информировать о принципах и положениях настоящей Конвенции как взрослых, так и детей.

Приложение 2

Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации

Приложение к приказу Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 г. № 636

I. Общие положения

1. Настоящее Положение определяет организационно-методическую основу деятельности службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (далее - Служба).
2. Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи

образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

3. Служба оказывает содействие формированию развивающегося образа жизни обучающихся, воспитанников, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.
4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением.

II. Цели и задачи службы .

1. Целями Службы являются:

- содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса;
- содействие в приобретении учащимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;
- оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;
- содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

2. Задачи Службы:

- психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;
- формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;
- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников;
- участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;
- содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;
- содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

III. Организация деятельности службы

1. *Первичная помощь* участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.
2. *Специализированная помощь* участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, и психолого-медико-педагогическими комиссиями.
3. *Научно-методическое обеспечение* деятельности Службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования.

IV. Основные направления деятельности службы

К основным направлениям деятельности Службы относятся:

психологическое просвещение – формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

психологическая профилактика - предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

психологическая диагностика – углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;

психологическая коррекция – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов;

консультативная деятельность - оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

V. Обеспечение деятельности службы

1. Деятельность Службы обеспечивается органами управления образованием, в ведении которых находятся образовательные учреждения.
2. Координация деятельности Службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Минобрнауки России.
3. Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

Правила общения с ребенком

(Ю.Б. Гиппенрейтер)

1. Можно выражать свое недовольство отдельными действиями ребенка, но не ребенком в целом.
2. Можно осуждать действия ребенка, но не его чувства, какими бы непозволительными они ни были.
3. Не требовать от ребенка невозможного или трудновыполнимого. Лучше посмотрите, что можно изменить

в окружающей обстановке.

4. Недовольство действиями ребенка не должно быть постоянным, иначе оно перестает восприниматься.
5. Старайтесь не присваивать себе эмоциональные проблемы ребенка.
6. Позволяйте ребенку встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или бездействия). Тогда у него будет шанс повзрослеть.
7. Не вмешивайтесь в дело, которым занят ребенок, если он не просит помощи. Если ребенку трудно и он готов принять вашу помощь - обязательно окажите ее.
8. Если ребенок вызывает у вас отрицательные переживания, сообщите ему об этом.
9. Чтобы избежать излишних проблем и конфликтов, соразмеряйте собственные ожидания с возможностями ребенка.
10. Постепенно, но неуклонно снимайте с себя ответственность за личные дела вашего ребенка, пусть он почувствует себя ответственным за их выполнение.
11. О своих чувствах говорите ребенку от первого лица. Сообщайте о себе, своих мыслях и чувствах, а не о нем и его поведении.

Учебное издание

**Клюева Надежда Владимировна,
Батракова Светлана Николаевна,
Варенова Юлия Александровна и др.**

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебник для студентов высших учебных заведений

Редактор *В.Г. Щербакова*
Художник обложки *М.Л. Уранова*
Компьютерная верстка *Е.В. Васильевская*
Корректор *В.Д. Мерецкова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС».

Лицензия ИД № 00349 от 29.10.99.
Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.005750.08.02 от 21.08.2002.

Сдано в набор 15.02.02. Подписано в печать 20.09.02.
Формат 60х90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 10 000 экз. (1-й завод 1-5 000 экз.). Заказ № 43.03

«Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС».
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-25.
E-mail: vlados@dol.ru <http://www.vlados.ru>

ООО «Полиграфист».
160001, Россия, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	2
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ	3
Предмет, задачи и структура педагогической психологии	3
Принципы и методы педагогической психологии	6
Исторические аспекты развития педагогической психологии	14
Глава 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН	19
Особенности отношения к ребенку на ранних этапах развития общества	20

Философско-психологические представления о сущности человека как основа для построения образовательного процесса	24
Концепции педагогического процесса и его психологические основания	31
Современное российское образование: от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной образовательной парадигме.....	37
Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРУДА УЧИТЕЛЯ	42
Психологические исследования труда учителя.....	42
Место психологии в деятельности педагога.....	44
Педагогическое общение.....	48
Психология педагогического воздействия	63
Педагогические способности	73
Индивидуальные стили педагогической деятельности	81
Модели работы психолога с педагогами (характеристика подходов)	91
Психология педагогического коллектива	106
Глава 5. психология ВОСПИТАНИЯ	113
Основные понятия психологии воспитания	113
Психологические аспекты воспитательных технологий	118
Особенности воспитания на разных возрастных этапах	124
Влияние семьи на формирование личности	134
Воспитание личности в культуре	148
Воспитание личности в изобразительной деятельности	156
Влияние сказки на формирование личности	158
Роль детского коллектива в воспитании личности	165
Глава 6. Психология ОБУЧЕНИЯ.....	168
Основные понятия психологии обучения. Учебная деятельность	168
Мотивы учения. Психологические основы развивающего обучения	188
Приемы и техники управления учащимися на уроке	192
Психологические аспекты компьютеризации образования	201
Приложения	204
Содержание	209